

جامعة الإسكندرية
كلية التربية بدمنهور
قسم علم النفس

أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين

إعـــــــــداد

الأستاذ الدكتور / محمود فتحي عكاشة

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي / كلية التربية جامعة الإسكندرية فرع دمنهور

أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين

الأستاذ الدكتور / محمود فتحي عكاشة

ملخص الورقة

****

درس الباحثون في العقود الثلاثة الأخيرة كثيراً من الموضوعات البحثية الجديدة يأتي في مقدمتها الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي (وشهدت هذه العقود أيضاً) استمراراً لدراسة القضايا البحثية المرتبطة بالموهبة والأطفال الموهوبين، خاصة الاهتمام بالاكتشاف المبكر لهــذه النوعية من الأطفال وتعهدها بالرعاية، والاهتمام بتفعيل ممكنات النمو النفسي لديهم إلي أقصي حد ممكن، وجاء الاهتمام ببرامج الكشف عن الموهوبين وتنمية الموهبة والإبداع متسقاً ومتجاوباً مع ما كشفت عنه نتائج الدراسات والبحوث من أن الأطفال الموهوبين شأنهم شأن غيرهم من الأطفال عرضه للمعاناة من الاضطرابات النفسية والسلوكية التي قد تخمد طاقة التميز والإبداع لديهم. وانطلقت الورقــة الحاليــة مــن الافتراض بأن تنمية القابليات الوجدانية (الذكاء الانفعالي) لدي هؤلاء الأطفال قد يفضي إلي التقليل من هذه الاضطرابات، وبالتالي تحقــق إمكانيات النمو لديهم. وقد حاولت هذه الورقة إبراز أدوار المعلم بصورة خاصة في رعاية وتربية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهــوبين. وعليه تضمن المحور الأول من هذه الورقة موضوع الطفل الموهوب والمداخل النظرية المختلفة لنظم هذا التعريف ثم تناولت الخصائص النفسية والسلوكية لهذه الشريحة من الأطفال بالتأكيد علي ما قد تسببه لهم هذه الخصائص من متاعب في إطار التناول التفصيلي للمشكلات النفسية والسلوكية لهم أشكالها، مؤشراتها، ومحدداتها أو أسبابها. وركزت في المحور الثاني على الذكاء الانفعالي : تعريفه وطبيعته وأبعاده والاتجاهــات النظرية المختلفة المفسرة له،وفي المحور الثالث للورقة تم تناول العلاقة بين الذكاء الانفعالي من ناحية والخصائص النفسية والــسلوكية للطفــل الموهوب من ناحية أخرى. وأفردت الورقة محوراً خاصاً بتنمية جوانب الذكاء الانفعالي في مواقف التعلم، ثم ختمت الورقة بالتركيز على أدوار

المعلم فى تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين، كما حرصت الورقة تقديم عدد من الإجراءات والأنشطة المساعدة للمعلم للقيام بهذه الأدوار.

فهرس المحتويات

مقدمة

يحتل الأطفال مكانة خاصة في برامج التنمية البشرية للدول، ويتصدر النظام التعليمي قائمة المؤسسات التي يوكل إليها مهمة القيام بتنفيذ ما يخص تربية الأطفال وإعدادهم للمستقبل، ويجئ اهتمام النظام التعليمي بتربية ورعاية الأطفال الموهوبين متسقاً ومتجاوباً مع هذه المسئولية ومع التعامل الجاد مع المستقبل، ويفترض أن يستند النظام التربوي في الاضطلاع بهذه المهمة على ما كشفت عنه الدراسات العلمية مؤخراً في مجال العلوم التربوية والنفسية من نتائج تؤكد علي ضرورة الاهتمام بتنمية ما لدى الأطفال عامة والموهوبين منهم خاصة من قابليات وجدانية يتم تناولها في التراث السيكولوجي المعاصر تحت مسمى "الذكاء الانفعالي" بالتكامل مع الاهتمام بتنمية الجوانب العقلية.

ويشهد عالمنا اليوم سباقاً عالمياً في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين من منطق أن هذه الطاقات البشرية المتميزة تمثل الثروة القومية الحقيقة، وفى إطار هذا الاهتمام تنامت البحوث والدراسات في مجال تربية ورعاية الأطفال الموهوبين انطلاقا من الخصائص النفسية والسلوكية المحددة لملامح البروفيل النفسي لهم، مع تحديد الاحتياجات النوعية المتميزة لهؤلاء الأطفال، والمشكلات النفسية والسلوكية المصاحبة للموهبة والإبداع (ولا نقول الناتجة عن الموهبة والإبداع) إذ يمكن الإدعاء بتحفظ أن معظم هذه المشكلات تعزى في جزء كبير منها إلى ردود أفعال المحيطين بالطفل تجاه سلوكياته، والتدعيمات الاجتماعية السلبية التي يتلقاها، ومن مختلف أشكال الإساءة التي يتعرض لها في ظل شيوع ثقافة التوسط والجذب التام للمجاراة والمسايرة الاجتماعية المختلفة.

وقد شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين تحولات هامة في مجال بحوث الذكاء والقدرات العقلية صاحبها ظهور نظريات مغايرة للنظرة أحادية البعد للذكاء البشرى باعتباره عاملاً عاماً يفسر القدرات البشرية المختلفة ومعظم ألوان السلوك المؤدية إلى التفوق والموهبة والنجاح في الحياة بشكل عام، فكانت نظرية الذكاءات المتعددة Theory of multiple intelligences ومن ثم النظريات التي صاحبتها وتلتها كنظرية "الذكاء الانفعالي" Emotional intelligence (التي أعطاها دانيال جولمان وزملاؤه شكلها المتعارف عليه في الوقت الراهن). وما تلي ذلك من تصورات نظرية تبرهن علي وجود علاقة إيجابية بين كلاً من الجانب الانفعالي والجانب المعرفي يظهر تأثيرها على الشخصية الإنسانية بأكملها في تكاملها وتخيلاتها ونظرتها وتعاملها مع العالم، ومن المفترض في ظل هذه التحولات أن تتغير أساليب وإستراتيجيات الكشف عن الأطفال الموهوبين ورعايتهم وتربيتهم، ولكن ينبئ واقع الحال في الكثير من النظم التربوية بغير ذلك إذ ما زال يُعطى وزناً نسبياً مبالغاً فيه للجانب المعرفي في شخصية الطفل الموهوب اعتماداً على أن الطفل الموهوب يظهر أداءً متميزاً في التحصيل الأكاديمي، واعتبار أن التفوق الدراسي دالة للموهبة، وقد يؤدى هذا التصور بطبيعة الحال إما إلى أن يكبر الأطفال الموهوبين بمواهبهم المدفونة، وينتقلون من مرحلة تعليمية إلى أخرى دون أن يكشف النقاب عن مواهبهم التي تتضاءل إمكاناتها مع الزمن، أو يؤدى إلى حدوث تصدع

حقيقي في شخصيتهم مع اتساع الفجوة بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي ليجدوا أنفسهم في نهاية المطاف أمام خيارات عديدة منـــها إما العزلة الاجتماعية أو الدخول في صراعات مع الآخرين أو مواجهة صعوبات توافقيـــة معقـــدة أو تجاهـــل وحـــتى إنكـــار موهبتـــهم. (Sword, 2003) .

ومن قراءة مجمل التراث النظري لميدان أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين وخصائصهم النفسية والسلوكية ونظـــم رعايتـــهم وتربيتهم ونوعية وطبيعة المشكلات النفسية والسلوكية لديهم أمكن التوصل إلى عدد من المنطلقات النظرية التي تستند إليها الورقة الحالية في التناول وهى:-

(1) وجود فجوة كبيرة بين معدل وسرعة النمو المعرفي ومعدل وسرعة النمو الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين يصاحبها مشكلات نفسية وسلوكية يظن أنها مرتبطة عضويا -إن جاز القول- بطبيعة الموهبة والإبداع مع أنها في تحليلها النهائي نتاج السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه هؤلاء الأطفال
(Ma,1999,P.12;Morelock,1992,P.11;Smutny,1998;PP.10-15;Roedell,1984,PP.127-130)

(2) أن الموهوب والمبدع شأنه شأن غيره عرضة لنصيب وافر من المنغصات التي تأتيه من جهات متعددة، وجوانب متعددة ومتنوعـــة مـــن الضغوط النفسية والانفعالية والاجتماعية ، وأن تأثير هذه الضغوط يتعاظم بالنسبة للموهوب والمبدع وذلك لتوافر ظروف خاصة بالنسبة له* كما لخصها (عبد الستار إبراهيم ،2002 ، ص10).

(3) لا توجد علاقة إيجابية بالضرورة بين الموهبة العقلية أو المقدرة العقلية الفائقة، والنجاح في الحياة بشكل عام، أو الاشتراك النشط الإيجابي في فعاليات وخبرات الحياة الاجتماعية.

(4) تلعب المتغيرات الانفعالية دوراً حيوياً ومهماً في انتظام وسلامة مسار النمو النفسي بشكل عام.

(5) يؤدى الاهتمام المبالغ فيه بالجوانب المعرفية لدى الأطفال الموهوبين على حساب بقية مظاهر الارتقاء النفسي خاصة النمو الانفعـــالي إلى تداعيات نفسية سلبية على مجمل مظاهر الارتقاء النفسي وعلى نوعية وجودة حياة الموهوبين والمحيطين بهم في نفس الوقت.

(6) حتمية الاهتمام بتربية ورعاية ما يصطلح على تسميته بالذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين، إذا ما أريد تكوين شخصية قادرة على المشاركة النشطة الإيجابية في فعاليات وخبرات الحياة الإنسانية.

(7) يقع العبء الأكبر في تربية ورعاية الذكاء الانفعالي وتعهده بالتنمية على الآباء والمعلمين، إذ يصح الإدعاء بأنهم :-

(أ) أول من باستطاعتهم التعرف على العلامات المنذرة بخطر معاناة طفلهم / تلميذهم الموهوب من عدم الإحساس بالأمن النفسي.

(ب) يمكن أن تؤدى أساليب معاملتهم وردود أفعالهم تجاه سلوكيات الطفل / التلميذ الموهوب إما إلى النمو الانفعالي السوي الإيجـــابي المتسق مع معدل وسرعة النمو المعرفي، أو إعاقة هذا النمو وبالتالي اتساع الفجوة بين معدل وسرعة النمو المعرفي ومعدل وســـرعة النمو الانفعالي مع ما يقترن بذلك من تداعيات نفسية وسلوكية خطيرة.

ولقد أثيرت الحاجة والحال كذلك إلى تحديد ما يمكن أن يقوم به النظام التربوي بشكل عام والمعلم بشكل خاص في التغلب على هذه الفجوة من خلال تنمية ما يعرف بالذكاء الانفعالي،إذ يعد المعلم المتميز المعد إعداداً جيداً هو السبيل إلى تلافى حدوث الفجوة بـــين هـــذين النظامين وما يصاحبها من مشكلات نفسية وسلوكية ومن هنا تأتى الحاجة إلى توسيع نظرتنا إلى الأدوار التي يقوم بها المعلم لتنمية ورعايـــة

---

* (أ) حاجاته الخاصة للنمو والارتقاء بعمله ، والتجويد في أدائه .

(ب) ظروفه الصحية والمادية والمعيشية التي قد يتعارض إشباعها على نحو شديد مع حاجاته إلى الاستمرار في عمله وممارسة واجباته الإبداعية.

(ج) والموهوب والمبدع في الوقت نفسه يعيش في مجتمع له متطلباته الخاصة التي يحاول فرضها على الفرد المبدع بما في ذلك القيمة التي يراها في إبداعات هذا الشخص ، ومدى ما يمنحه للعمل الإبداعي من اعتراف أو تقدير أدبي أو مادي .

(د) ناهيك عن الأخطاء الشخصية التي قد يرتكبها المبدع في حق نفسه أو في حق الآخرين ، وكل ما يتعلق بالعوامل المزاجية وسمات الشخصية وأساليب التعامل الاجتماعي الخاطئة والتقلبات الانفعالية .

الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين من تلاميذ التعليم الأساسي في إطار النظرة التكاملية بين الذكاء والانفعال والتي أدت إلى ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي ، تمشياً مع ما تنادى به التوجهات العلمية المعاصرة من أن تنمية الموهبة والإبداع مدخل فعال في تحقيق الصحة النفسية.(راجع عبد الستار إبراهيم ،2002 ، ص ، 92 وما بعدها).

وتحاول الورقة الحالية رسم أهم ملامح أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدي الأطفال الموهوبين في ظل الخصائص النفسية والسلوكية لديهم وتجاوباً مع أكدت عليه نتائج الكثير من الدراسات من وجود فجوة كبيرة بين معدل وسرعة النمو المعرفي ومعدل وسرعة النمو الانفعالي لدي الأطفال الموهوبين مما يصح معه الافتراض بأن هذه الفجوة تكمن وراء الكثير من المشكلات النفسية والسلوكية التي قد يعاني منها هؤلاء الأطفال واتساقاً أيضاً مع الأطروحات النظرية المعاصرة التي تعطي وزناً نسبياً كبيراً لما يسمي بالتعلم الاجتماعي الانفعالي Social-Emotional learning وبالتالي يكون من المفترض أن للمعلم أدواراً ومهاماً محددة لتحقيق هذا التعلم وأن يسلح بكل متطلبات قيامه بهذا الدور.

أولاً: الطفل الموهوب: تعريفه،خصائصه والمشكلات النفسية والسلوكية لديه :

تعددت الرؤى والمداخل النظرية التي تنطلق منها تعاريف الموهبة والطفل الموهوب، وتحديد الخصائص والمؤشرات السلوكية الدالة على الموهبة والتميز، ويمكن بلورة مداخل تعريف الموهبة والأطفال الموهوبين في اتجاهين أساسين :

(1) الاتجاه الأول : المنحى السيكومترى التقليدي :-

ويؤكد على الفروق الفردية في القدرة العقلية خاصة مع تطور وتعدد أدوات قياس الذكاء، فكلما ارتفعت درجة أو نسبة ذكاء الشخص كلما كان ذلك دالاً على ارتفاع رصيده من القدرات والمهارات الدالة على الموهبة والتميز، وكلما كان ذلك مؤشراً قوياً على النجاح الأكاديمي والتميز في أحد مجالات الموهبة،وعليه تعد القدرة العقلية العامة مقاسه باختبارات الذكاء ، والتحصيل الأكاديمي مقاساً باختبارات التحصيل المدرسي من المحكات الأساسية التقليدية التي تستخدم للتعرف على الموهوبين ، ويستخدم مصطلح الموهبة في هذا المنحى للدلالة علي مجموعة من الأفراد الذين يتميزون بذكاء مرتفع ، أو بتحصيل أكاديمي عالٍ ، وأحياناً بقدرات خاصة بارعة ، وبناء على ذلك ارتبطت المفاهيم الدالة على الموهبة بهذا التعريف والذي مفاده أن الموهبة تعنى "قدرة عقلية خاصة غير عادية تقاس ببعض الأدوات السيكومترية ".ويعد هذا الاتجاه المحك الأساسي للأساليب التي تستخدمها معظم النظم المدرسية في الكشف عن الأطفال الموهوبين وحظى المفهوم السيكومترى للموهبة بتأييد قوى من عمل لويس تيرمان (LewisTerman,1925) والدراسة الطولية التي أجراها تيرمان وأودن (Terman & Oden, 1947) عن النمو والتطور العقلي للأفراد المتميزين أو المبرزين وكان المحك الأساسي الذي يعتد به هو حصول الفرد على نسبة ذكاء 130 أو أكثر كما تقاس بتطبيق اختبار استانفورد بينيه وقد نتج عن هذا العمل الاعتقاد بثبات نسبة ذكاء الفرد على المدى البعيد مما أنعكس أثره بالتالي على التصور السيكومترى للموهبة والتفوق إضافة إلي اعتبار الذكاء الفائق أو الحصول على درجة مرتفعة في اختبارات الذكاء المقننة حجر الزاوية في التعرف على / وتحديد الأطفال الموهوبين، ونتيجة للتطور الذي حدث في مفهوم الذكاء مع ظهور كتابات تشارلز سبيرمان (Spearman,1923) واقتراحه لما يسمى بالعامل العام للدلالة على القدرة العقلية العامة، وأعمال ريموند كاتل(Cattel,1963) وتصنيفه للذكاء إلى ذكاء سائل Fluid وذكاء متبلور Crystallized (حيث يشير الذكاء السائل وفق رؤية كاتل إلى الجانب الفطري غير المتعلم من الذكاء ، والذكاء المتبلور يشير إلى جانب الذكاء الذي يتأثر بالبيئة وخبراتها) ،وإدوارد ثورندايك (Throndike,1927) في تقسيمه للذكاء إلى ذكاء اجتماعي وذكاء ميكانيكي وذكاء مجرد ، وتصورات ثرستون (Thurstone,1952) لمكونات الذكاء والتي تتمثل في المعاني اللفظية والقدرة العددية والاستدلال وسرعة الإدراك والعلاقات المكانية والذاكرة والطلاقة اللغوية ، و بحوث جيلفورد (Guilford,1967) وإضافته لما يعرف بالتفكير التباعدى أو المتشعب والذي يشير إلى

قدرة الفرد على إنتاج استجابات متنوعة ومرنة وفيها أصالة وإبداع في مقابل التفكير التقاربى أو اللام الذي تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية التي تتطلب من الفرد استجابة واحدة محددة تعبر عن حقائق بعينها هي الصحيحة ، وعليه قد يكون من المفيد في إطار نتائج بحوث جيلفورد تضمين مقاييس الذكاء التقليدية مقاييس فرعية تقيس الإبداع أو التفكير المتشعب (محمد عبد الله البيلى وآخرون ، 1996، ص ، 376) .

وعلى الرغم من استمرار تأثير المنحى السيكومترى على مفهوم الموهبة والتميز والتفوق، إلا أن القدرة العقليـة العامـة "الـذكاء" بوصفها ذات طابع ثابت ومستقر حسب رؤى أنصار هذا المنحي لا ترتبط بصورة مباشرة بمجتمع الأطفال، حيـث تؤكـد العديـد مـن الدراسات على أن معامل الذكاء أو أن ذكاء الفرد غير ثابت ويخضع للتغير الدائم خاصة لدى صغار الأطفال . وتتسق هذه الفرضية مع مـا كشفت عنه نتائج دراسة حديثة أجراها الجمعية البريطانية لعلم النفس مفادها أن تقييم معامل ذكاء الطفل يتم على أساس قدراته ومهاراتـه التواصلية وقدراته ومهاراته في إقامة علاقات تفاعل اجتماعي إيجابي مع الآخرين إضافة إلي درجته علي اختبارات الذكاء المقننة بطبيعة الحال .
(British Association of psychology, 2003; Hutchins et al, 1988; Maccoby&Jacklin,1974)

(2) الاتجاه الثاني: المداخل النظرية البديلة :

لزمت الحاجة إلى رؤى ومداخل بديلة للتعرف على/ وقياس الموهبة والتميز والتفوق لدى الأطفال تأخذ في اعتبارها التوفيق بين كل من احتمالات تنوع وتغير الإمكانات النمائية لأطفال هذه المرحلة، والتنوع في احتمالات المؤشرات الدالة على القدرات الخاصة لدى هؤلاء الأطفال. ويوجد شبه اتفاق بين غالبية المتخصصين في مجال دراسة الموهبة والأطفال الموهوبين على أن الموهبة ليست محددة بمحـك أو بعـد واحد ، ولكنها تعبر عن نفسها في مجالات متنوعة.ويمكن توضيح بعض المداخل النظرية البديلة لتعريف الموهبة والتفوق على النحو التالي :-

(أ) **مدخل تحديد المجالات التي تتبدى فيها الموهبة:-**

يعد تعريف مكتب التربية الأمريكي في التقرير المقدم للكونجرس الأمريكي للموهبة من أبرز التعاريفات تمثيلا لهذا المدخل ومن أكثرها شيوعاً وانتشاراً في الأدب السيكولوجي وينص فيه على أنه "يمكن تعريف الأطفال الموهوبين أو المتفوقين بأنهم ذوى على الأداء المرتفع والفائق بسبب قدراتهم وإمكانياتهم العقلية المتميزة والمرتفعة في واحد أو أكثر من المجالات التالية: القدرة العقلية العامة (الذكاء)، الاستعداد الأكاديمي الخاص أو المحدد بمجال معين،التفكير الابتكاري أو الخلاق "المنتج" القدرة القيادية أو القدرة على القيادة،الفنون التشكيلية والبصرية، القـدرة النفس – حركية (Marland,1979,p.180-184) .

ويبرز هذا التعريف اتساعاً وثراءً في المجالات التي يعبر بها الأطفال الموهوبون والمتفوقون عن موهبتهم وتميزهم بالإضافة إلى كونه يحدد مجالات الموهبة والتميز فإنه يجعله داله لعدد من القدرات والإمكانيات العقلية الفائقة . ومع ذلك وجهت العديد من الانتقـادات إلى هـذا التعريف ، ويعد رينزللي (Renzulli,1979) من أبرز منتقدي هذا التعريف، ويتمثل النقد الأساسي الذي قدمه في كون التعريف السابق يخلط بين ما يعتبره هو عملية Process معرفية وإبداعية أو إبتكارية، وما يندرج تحت مصطلح الأداء Performance "فني – أكاديمي".

ويطرح رينزللي مدخلاً ثلاثي الحلقات للموهبة أو التفوق،يؤكد فيه على أن المحددات الأساسية للسلوك الموهوب أو الفائق أو المبدع يتمثل في :

- قدرات أو مواهب غير عادية أو فوق المتوسط بصورة دالة وواضحة.
- قدرات أو إمكانات ابتكاريه خاصة ومتميزة.
- التوحد مع المهمة أو الاندماج في المهمة.

وقد أضفى تأكيد رينزللي على متغير التوحد مع المهمة أو ما يعرف بتأثير المتغيرات الدافعية مرونة عملية خاصة على مفهوم "الموهبـة والتفوق" حيث يساعد ذلك في تفسير احتمال عدم اتساق سلوك الأطفال الموهوبين عموماً أو في مجالات نوعية خاصة، إذ قد يندمج الأطفال الموهوبون في مهمة معينة بصورة كبيرة ويتجاهلون الكثير من تفاصيل الموقف مما قد يجعل الآخرين يتصورون أنهم غير مبالين.

ومع اعتراف كل من ستيرنبرج ودافيدسون (Steinberg & Davidson,1986) بتأثير النموذج الثلاثي لرويترللي في صياغة مفهومهم وتعريفهم الخاص للموهبة، إلا أنهما يشككان كثيراً في استقرار أو ثبات ما أطلقا عليه (معنى Meaning) المصطلحات الثلاث لريترللي عبر أو خلال مختلف مجالات الموهبة والتميز، ومع ذلك لم يوضحا ماذا يعنيان بالضبط بمصطلح "المعنى" ولا تصوراتهم عن طرق أو كيفية اختلاف ذلك المعنى في مجالات الموهبة المتعددة.

(ب) مدخل التعريف بدلالة القدرات و المهارات المكونة للموهبة :-

طرح كل من (Sternberg&Davidson,1986) تصنيفاً خاصاً للموهبة Taxonomy of giftedness آخذين في الاعتبار عدد من الضوابط منها :-

* أنه لا يوجد اتفاق تام بين المتخصصين على المهارات والسلوكيات التي يجب أن تحدد مكونات الموهبة وأبعادها بينما يوجد اتفاق نسبى فيما يتعلق بنوعية الأشياء التي يفترض أن يتم تجاهلها عند صياغة تعريف للموهبة يحدد هذه الأبعاد والمكونات.

* أن مفهوم الموهبة يتأثر بشدة بالتوجهات والرؤى المجتمعية، أي بثقافة المجتمع وأحكامه القيميه الخاصة بالتثمين والتقدير.

وينظم هذا التصنيف أربعة مكونات أساسية تمثل المهارات المكونة للموهبة كما تتكشف في مجالات محددة هي:-(أ) المهارات العقلية بكل أنواعها "لفظية – كمية – مكانية -متعلقة بالذاكرة...."(ب) المهارات الفنية بكل أنواعها "رسم – موسيقى – دراما ...."(جـ) مهارات الإعداد أو تجهيز بيئة العمل وتحديد متطلبات العمل بكل أنواعها مثل "تعديل وتشكيل كل من البيئة النفسية والفيزيائية الملائمة لطبيعة عمل الشخص "مثل المحاماة، الطب، الهندسة...."، وكل ذلك يؤدى إلى بيئة عمل تساعد على النجاح والتفوق.(د) المهارات البدنية بكل أنواعها "المهارات المطلوبة للرياضيين ومهارات التعامل مع الظروف الفيزيائية المختلفة . ويشير آريتي (Arieti,1978)إلى وجوب توافر ثلاث خصائص في الطفل حتى يمكن اعتباره موهوباً وهى:- التفوق والذي يعبر عنه بالأداء المتميز أو الإنتاج ، والإبداع كما يعبر عنه بالتفكير المتشعب أو التركيب ووضع الأشياء معاً لتكون الكل متضمنة تفكيراً أصيلاً ، والاستعداد الذي يتضمن إمكانية الاستفادة من التدريس والتي ترتبط بالسلوك الذكي .

ويوجد في التراث السيكولوجي عدد آخر من النماذج النظرية للموهبة إضافة إلي العديد من قوائم السمات والخصائص التي صيغت في السنوات الأخيرة توفر معلومات مفيدة في صياغة خطط أو نظم التعرف إلي وقياس الموهبة لدي الأطفال ولكن تحتاج هذه المعلومات إلى المزيد من المراجعة والتعديل بما يتناسب مع مسار الارتقاء النفسي.وقد لاحظ كل من هيللر وفيلدهيوسن (Heller & Feldhusen,1985) أن تعريف الموهبة الذي طرحه تاننبوم (Tannenbaum,1983) هو أول تعريف يتضمن متغيرات الصدفة كمكون أساسي لأي نموذج نظري لتفسير الموهبة، وتضمنت نظرية تاننبوم في تفسير الموهبة :- القدرة العقلية العامة، القدرات الخاصة، المتغيرات غير المعرفية ، المتغيرات البيئية، ثم أكد فيما بعد على التأثير الكبير للعديد من المتغيرات الاجتماعية، والمعرفية، والمتغيرات المرتبطة بالبيئة الفيزيائية ، وبالتالي يؤكد على أهمية قياس هذا التأثير على أداء الأطفال الموهوبين أو المتميزين والمتفوقين.وعليه طرح كل من هيللر وفيلدهيوسن (Heller & Feldhusen,1985) نموذجاً عاماً للموهبة اعتمدا في صياغته على رؤى العديد من المنظرين والباحثين في مجال الموهبة والإبداع والقدرات العقلية أمثال(Bloom;Sosniak;Gardener;Sternberg) الذين أكدوا على أن الموهبة تتضمن قدرات عامة فائقة، فنجد أن ستيرنبرج يؤكد على ما يعرف بالمهارات المرتبطة بالتكوين أو التشكيل، ومهارات ما وراء المعرفة والتي تعرف بمهارات الوعي بعمليات ما وراء التفكير والتي ترتبط بادراك طبيعة عملية التفكير والخطوات التي يقوم بها الشخص أثناء تصديه لأداء مهام أو حل مشكلات معينة وأن يكون قادراً على التعبير اللفظي عن الاستراتيجيات والإجراءات والخطوات التي يتبعها أثناء تصديه لها.وما طرح في نموذج (Gardner,1983) عن نظرية الذكاوات المتعددة multiple intelligence theory خاصة التأكيد على القدرات والمهارات التي تهيئ الأساس القاعدي للأطفال الموهوبين للتميز في مجال معين، والدور الحاسم لمفهوم الذات self-concept في الوصول إلى إنجاز ابتكاري وخلاق رفيع المستوى ودور المتغيرات الدافعية في التعليم والإنجاز. ولكن يتمثل الإسهام الحقيقي لكل من (Heller&Feldhusen,1985) في توسيع دلالة ومعنى القدرات العامة لتشمل جوانب أكثر تعقيداً مثل:مهارات التفكير الفعال

والمنتج وقدرات تجهيز المعلومات وما يرتبط بها من استراتيجيات، نمو أو تطور الاستبصارات المطلوبة لحل المشكلات، مهـــارات مـــا وراء التفكير أو المعرفة.

ومع تأكيد هيللر وفيلدهيوسن (1985)على تأثير مفهوم الذات والمتغيرات الدافعية على الإنجاز أو الأداء إلا أنهما يستبعدانهما من أي نظم للتعرف على أو قياس الموهبة أو تحديد الأطفال الموهوبين والمتميزين وذلك بسبب أن مفهوم الذات والمتغيرات الدافعية تعد أهدافاً مناسبة للبرامج التربوية فتصدى البرامج التربوية لتنمية وبناء مفهوم ذات سوى وإيجابي لدى الفرد وإثارة دافعية التعلم لدية ضمان قـــوى لظهـــور وارتقاء القدرات والمهارات المرتبطة بالإنجاز الفائق والمتميز أو ما يطلق عليه بالموهبة. وعليه لابد أن يسمح للأطفال الموهوبين باكتشاف وتنمية مهاراتهم وقدراتهم الفردية التي تؤدى إلى صورة واضحة وسوية للذات self-image تدفع إلى الإنجاز المتميز والفائق والمبدع في أي من مجالات التميز والإبداع، حيث تؤدى صورة الذات هذه إلى وضع الفرد لأهداف طموحة وفائقة وسعيه الدؤوب لتحقيقها عند مستوى إنجاز مرتفع وفائق ومتميز.

وهكذا يمكن القول بأن الطفل الموهوب هو " الطفل الذي يظهر أداءً متميزاً في واحد أو أكثر من المجالات والخصائص التالية:

- ارتفاع القدرة العقلية العامة.
- القدرة الإبداعية العالية.
- القدرة علي التحصيل الدراسي المرتفع.
- امتلاكه لمهارات متميزة في مجالات خاصة كالمهارات الفنية أو اللغوية أو الرياضية.
- توفر سمات شخصية معينة كالمثابرة والتحمل والدافعية المرتفعة وغيرها.

الخصائص النفسية والسلوكية للطفل الموهوب:

وقد تصدت كثيرُ من الدراسات لتحديد الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال الموهوبين وتعتبر دراسات لويس تيرمان في مطلع القرن العشرين حجر الزاوية في تحديد مثل هذه الخصائص إذ شكلت نتائج هذه الدراسات نقطة الانطلاق لكثيرٍ من الدراسات والبحوث اللاحقة . ويمكن بصورة عامة القول بأن الدراسات والبحوث التي تصدت لهذه القضية تتوزع علي المحورين التاليين:

المحور الأولي: الدراسات والبحوث التي نظمت الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال الموهوبين في إطار الأبعاد العامة للشخصية.

المحور الثاني: الدراسات والبحوث التي نظمت هذه الخصائص في إطار ما يعرف بالمؤشرات السلوكية الدالة علي الموهبة والتميز وذلك مـــن خلال تطوير قوائم الكشف عن الموهوبين.

وفيما يتعلق بنتائج دراسات وبحوث المحور الأول فيلخصها كل من جيمس يزيلدايك وبوب آلجوزيني 1995 علي النحو التالي:

(1) الخصائص المعرفية: ذاكرة فائقة، معلومات شديدة الثراء والتنوع، مستويات مرتفعة من التفكير المجرد، تفضيل التعامل مع المهام والتحديات المعقدة، قدرات غير عادية في تجهيز ومعالجة المعلومات، ومستويات مرتفعة من الابتكار والتفكير الابتكاري.

(2) الخصائص المرتبطة بالأداء الدراسي: الأداء الدراسي المرتفع،سهولة التعلم بغض النظر عن صعوبة المهام التعليمية أو مـــستوي تعقيـــدها، قدرة عالية في حل المشكلات،الوصول إلي ما يعرف بحد التمكن من التعلم.

(3) الخصائص البدنية: التباعد بين القدرات البدنية والقدرات العقلية.

(4) الخصائص السلوكية: حساسية غير عادية لمطالب واحتياجات الآخرين، روح الدعابة والمرح، كثافة وشدة التركيز، المثابرة والتوجه نحو تحقيق الأهداف بغض النظر عن المعوقات والعقبات.

(5) خصائص التواصل:مستويات مرتفعة من النمو اللغوي، التمكن من مهارات الإنصات الجيد، رصيد مرتفع من المفردات اللغويـــة علـــي مستوي اللغة التعبيرية واللغة الإستقبالية. (Ysseldyke&Algozzine,1995,PP.214-219)

وكشفت نتائج دراسة (عبد الجليل الزوبعي وإبراهيم عبد الحسن الكناني، 1995 ، ص 65) عن أن الطلبة المتفوقين (الموهوبين) بالمقارنة بأقرانهم العاديين لديهم الخصائص النفسية ذات العلاقة المباشرة بالتعلم وهي الانتباه وتحمل المهام الدراسية متوسطة الصعوبة والتفوق الدراسي والمثابرة وتنظيم الإجابة والنشاط في العمل المدرسي والتعاون في الدراسة والاعتماد علي النفس في الإنجاز والجرأة في طرح الأفكار والتحمس للمناقشة الصفية والتميز في استيعاب الدروس والتهيؤ السريع للإجابة الصحيحة. إضافة إلي توافر خصائص شخصية لدي هؤلاء الطلبة باعثة علي التفوق بدرجة كبيرة مثل الحرص علي الحضور للمدرسة واحترام المعلمين والاهتمام بالتعليمات المدرسية والرغبة في القيادة لأغراض السيطرة والمشاركة في الأنشطة المدرسية والرغبة في تحقيق علاقة اجتماعية حميمة مع الآخرين وعدم التهيب في التحدث أمام الآخرين والصدق في العلاقة مع الآخرين والانسجام مع الأقران والابتعاد عن الأنانية.

– أما فيما يتعلق بالمحور الثاني تعددت القوائم التي طرحها الباحثون لحصر الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال الموهوبين مثل القائمة التي أعدها توتيل وبيكر (Tutlle&Becker,1980) والتي تتكون من (12) بنداً يمكن من خلالها الكشف عن القابلية للتميز والتفوق لدى الطفل وتدور بنود هذه القائمة حول بعدين يضم الأول البنود من (1 إلى 7) ويسمى بالبعد الشخصي ، في حين يتكون البعد الثاني من البنود من (8 إلى 12) ويسمى ببعد علاقات الطفل مع الآخرين ، وهذه البنود هي :-

(1)الفضول وحب الاستطلاع والشغف المعرفي . (2) القدرة على المثابرة والاحتفاظ بالاتجاه .(3)صاحب رؤية ووجهة نظر في مختلف الموضوعات والقضايا . (4) ناقد وحساس لجوانب القصور والخلل .(5) لديه روح مرحة ومحبة للفكاهة خاصة التعليقات اللفظية . (6) أكثر حساسية ووعياً بالظلم والغبن على المستوى الشخصي والعام . (7)لديه ميول ومهارات قيادية . (8) لا يقبل الآراء والجمل والاستجابات والتقويمات السطحية للأحداث أو المواقف . (9) يفهم المبادئ العامة بسهولة . (10) لديه قدرة متميزة على اكتشاف العلاقات بين التي الأفكار أو الموضوعات التي تبدو متناقضة . (11) يصدر العديد من الأفكار والحلول للمشكلات التي تعرض عليه . (12) يفضل الاستجابة للبيئة وأحداثها عن طريق وسائل الإعلام أكثر من الصيغ المطبوعة أو المكتوبة .

وفى نفس السياق طرح مارتن (Martin,1986) قائمة تتكون من (20) بندا للمؤشرات السلوكية التي تصلح للتنبؤ بالأطفال الموهوبين أو المتميزين ، فالطفل المحتمل أن يكون موهوباً :- (1)يظهر مستوى عال من التركيز والقدرة على استيعاب العديد من الموضوعات والاندماج معها في نفس الوقت . (2)شديد الفضول ولديه حب استطلاع مرتفع . (3) حاد الملاحظة خاصة للموضوعات والأشياء موضع ميوله واهتمامه (4)لديه قدر عال من الحيوية واليقظة الذهنية ، إذ يفكر بسرعة شديدة ، ويتوافق بسهولة مع كل ما يحدث ، ومغرم بعالم الكبار أو الراشدين . (5) لديه قدرة عالية على التآزر الحركي وضبط والسيطرة على تحركاته (6) عادة ما تسيطر عليه أحلام اليقظة ، ومن الصعب عليه أن يركز في الأعمال والمهام السهلة الروتينية إذ أنه يمل ويضجر من التكرار والروتين . (7) لا يحب ولا يرحب بالتواجد في الأماكن الضيقة . (8) يظهر قدرة عالية في استخدام الخيال اللغوي أو ما يعرف باللغة الخيالية . (9) عادة ما يطرح أسئلة يصعب في الكثير من الأحيان الإجابة عليها . (10) لا يقبل بسهولة الفشل أو الخسارة كما أنه لا يختلق الأعذار أو المبررات لفشله أو خسارته ، ويرى أن المثابرة والإصرار هما السبيل الوحيد لتجنب الفشل.(11) عادة ما يكون هو مصدر أو مرجعية نقد أداءاته أو مجهوداته . (12) يحب أداء المهام والأدوار المكلف بها ، وترك الآخرين يقومون بأدوارهم أو مهامهم .(13) لديه قدرة عالية على التوليف والتنسيق بين الموضوعات والأشياء المتناقضة . (14) يحب قضاء وقت طويل في العمل والتفاعل مع من هم أكبر منه سناً . (15) يتكلم مبكراً بالمقارنة بأقرانه ، ويشترك بجدية في الحوارات والمحادثات مع الآخرين . (16) لديه ذاكرة قوية ولكن ليست بالضرورة للوقائع والمسائل الروتينية إذ عادة ما ينسى مثل هذه الوقائع والأحداث . (17) يبحث بإصرار ومثابرة عن إرضاء أو إشباع الحاجات الخاصة وقد يبدو عدوانياً في جذب انتباه الآخرين له . (18) يعتمد عليه في أداء أو إنجاز المهام والتكليفات . (19) ليس بحاجة إلى الاستماع للوصف الكامل ليفهم الفكرة الكلية ، بمعنى توافر قدر عال من الفطنة والألمعية . (20) القدرة على التفكير العميق والاستدلال والتحليل والوصول إلى حلول عديدة للمشكلات .

وفى نفس الإطار يطرح دينوتن وبوستويث (Denton&Postwaithe,1985) قائمة لخصائص التلميذ المبدع أو الموهوب لتكون موجهاً للمعلمين في التعرف على هؤلاء التلاميذ وهى غير محددة بمدى عمري معين بالنسبة للتلاميذ ويمكن الاستناد إليها في تعريف الطفل الموهوب، وهذه الخصائص هي : -(1)لدية قدرة فائقة في الاستدلال والتعامل مع المجردات، التعميم من الحقائق النوعية والجزئية، فهم

المعاني،ورؤية العلاقات أو النفاذ إلى العلاقات بين الآراء والأحـــداث والمواقف والمفاهيم. (2) ذو فضول وشغف معرفي عقلي كبير (3) يتعلم بسهولة وسرعة (4) لديه اهتمامات متنوعة. (5)لديه سعة انتباه واسعة تمكنه من التركيز والتعامل مع مدى واسع من المشكلات،وتنوع الاهتمامات.(6)لديه قوى حادة في الملاحظة.(7)يتعلم القراءة مبكراً قبل سن المدرسة،لديه قوى حادة في الملاحظة. (8)يتعلم القراءة مبكـــر قبل سن المدرسة. (9)لديه رصيد ثرى من المفردات اللغوية من حيث الكم والكيف بنفس المرحلة العمريه أي لديه ثراء لغوى واضح. (10) لديه القدرة على إنجاز العديد من الأعمال بصورة مستقلة عن الآخرين. (11)يظهر قدر عال من المبادأة بالأعمال العقلية الأصيلة و الفريدة. (12)يظهر عدد هائل من البدائل والاستجابة السريعة للأفكار الجديدة. (13)قادر على التذكر بسرعة، أي لديه حضور ذهني.(14)لديـــه اهتمام كبير بأصل الإنسان والكون ومشكلات الأصل والمصير والوجود. (15)يمتلك خيال غير عادى. (16)يتبع التعليمات المعقدة بسهولة. (17) قارئ سريع وكفء. (18)لديه هوايات متعددة. (19)لديه اهتمامات قرائية تغطى مدى واسع من الموضوعات.(20)يستخدم المكتبة بفعالية وبصورة متواترة "متكررة".(21)متميز في الرياضيات خاصة في حل المشكلات الرياضية.

ولمثل هذه القوائم أهمية يمكن الإشارة إليها في النقاط التالية :- (1) يمكن أن تكون أدوات فرز فعالة مبدئي للأطفال الموهوبين . (2) يمكن اعتبارها مساعدة في التعرف على المؤشرات المبدئية لأنماط القدرات وأنواع السلوك المرتبط بالاستعداد للتميز في مجال معين .

المشكلات النفسية والسلوكية للطفل الموهوب:

وفيما يتعلق بالمشكلات النفسية والسلوكية لدي الطفل الموهوب فقد أدي سوء الإدراك والتصورات النمطية الشائعة عنه إلى الخطأ في فهمه، الأمر الذي افرز ملامح نمطية لا تأخذ في حسبانها متغيرات النوع والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي ومن الأهمية بمكـــان أن نتذكر أن الموهوبين مجموعة غير متجانسة تنطوي على أوجه شبه واختلاف كبيرة مثل أي مجموعة أخرى من التلاميذ وهم يظهرون مجموعة كبيرة من الاستعدادات والقدرات والاهتمامات مما يصعب على الباحثين اختزال الموهبة في مجموعة محددة من الخصائص يمكن التعرف عليها، إلا أنه من المفارقات المثيرة للاهتمام أن بعض أنواع سلوك التلاميذ الموهوبين قد ينظر إليها على أنها مشكلات سلوكية ، والسبب في ذلك أنهم يتعلمون المهارات الجديدة بسهولة وسرعة أكبر من أقرانهم ، فيثيرون أعصاب معلميهم بصراخهم بالإجابة أو تعجلهم الانتقال إلى الموضـــوع التالي أو انغماسهم في أنواع من السلوك لا علاقة لها بالمهمة المطلوبة لتبرمهم بالمنهج العادي ، وهم يثيرون أيضاً حفيظة زملائهـــم عنـــدما يحاولون السيطرة على المناقشات التي تدور في الفصل ، ولحصولهم على أعلى الدرجات في الامتحانات بصورة مستمرة وللاهتمـــام الخـــاص الذي يتلقونه من المعلمين .(جوزيف ووكر وآخرون ، 2003، ص ، 181) وقد ظهرت بعض الاتجاهات الخاطئة نحو خصائص الموهوبين الانفعالية والاجتماعية على وجه الخصوص منها على سبيل المثال: أنهم أكثر عزلة من الآخرين ، وأقل مشاركة في الحياة الاجتماعية، وقد يبدو ذلك صحيحاً بالنسبة لبعض الموهوبين وخاصة أولئك الذين يقعون إلى أقصى يمين منحنى التوزيع الاعتدالي للـــذكاء (فـــاروق الروســـان ، 1996، ص ، 52) وكشفت العديد من الدراسات العلمية عن وجود فجوة كبيرة بين معدل سرعة النمو المعرفي، ومعدل ســـرعة النمـــو الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين، مما يؤدى إلى معاناة الأطفال الموهوبين من العديد من صور الاضطرابات النفـــسية والـــسلوكية خاصـــة المشكلات الانفعالية Emotional problems ، إذ تظهر نتائج مجمل الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن نسبة انتشار المشكلات الانفعالية بين الأطفال الموهوبين تتراوح بين 20 % إلى 25 % مقارنة بنسبة انتشار تتراوح بين 6 % إلى 16 % بين الأطفال العـــاديين (Cassandra Ma,1999 , pp. 12-13) وتتوزع هذه المشكلات على ثلاثة محاور: -

الأول: مشكلات تتجلى مؤشراتها السلوكية behavior indicators في علاقة الطفل بذاته:

أو ما يمكن وضعه في ضوء النظرية الحديثة في مجال الذكاء تحت مسمى الـــذكاء الشخـــصي Personal intelligence بسبب سيطرة مشاعر الإحباط خاصة عندما يمتلك الطفل الموهوب معلومات ومعارف كثيرة دون أن يكون لديه القدرة للتعبير عنها، أو عندما تعجز قدراتهم البدنية عن ترجمة هذه المعلومات والمعارف في عمل حسي ملموس، بتعبير آخر يشعر هؤلاء الأطفال بسيطرة ما يمكن تـــسميته بضعف الطفولة Infantilized ، وعندها يشعرون بأنهم غير مستعدين انفعاليا للتعامل مع ما يفهمونه معرفياً بصورة فائقة.

الثاني: مشكلات تتجلى مؤشراتها السلوكية في مجال العلاقات الاجتماعية مع الآخرين:

أو ما يمكن وضعه تحت مسمى الـذكاء الاجتمـاعي social intelligence مما قد يترتب عليه ما يعرف بظـاهرة رفض الأقران peer refusal للدخول في علاقات اجتماعية مع الطفل الموهوب ولا يخفى على أحد ما لذلك من تداعيات نفسية وسلوكية خطيرة على البنية النفسية لهذا الطفل.

الثالث مشكلات تتجلى مؤشراتها السلوكية داخل الفصل المدرسي مثل :

أ- تدني أو انخفاض الإنجاز الدراسي underachievement إذ قد يرفض الطفل الموهوب القيام بالأعمال والمهام المدرسية بسبب تفاهتها وطابعها الروتيني بالنسبة له، وقد تتطور لديه مؤشرات تدني أو انخفاض تقدير الذات self-esteem خاصة في ظل تلقيه تـدعيمات طموحاتهم عليه وتكليفه بمهام قد لا تمكنه بقية قدراته وممكناته النفسية من إنجازها، وقد يميل الطفل إلى إخفاء موهبته أو حتى إنكارها في ظل شيوع إجراءات التعامل التي تجذبه إلى الانصياع والمسايرة.

ب- العجلة ونفاذ الصبر: Arrogance ففي الكثير من الأحيان يدرك الأطفال الموهوبين تميز قدراتهم وربما يؤدى بهم ذلـك إلى العجلـة ونفاذ الصبر حال التعامل مع أقرانهم وعلى المدى البعيد تتطور مؤشرات الانسحاب الاجتماعي لديهم، وبدون التـصدي الإرشـادي الصحيح يمكن أن يعاني هؤلاء الأطفال من مشكلات في مجال النمو الانفعالي.

جـ- الاغتراب Alienation خاصة في ظل استمرار الأطفال الموهوبين لا شعورياً في عزل أنفسهم عن أقرانهم.

وبالنظر إلي هذه المشكلات يمكن القول بأنها مـشكلات تـرتبط بنـواتج الأداء في مجـال الـذكاء الانفعـالي والـذكاء الاجتمـاعي وبالتالي يفترض أن تنمية الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي في إطار ما يسمي في الوقت الحاضر بالكفـاءة الاجتماعيـة الانفعاليـة Social-Emotional Competence لدي الأطفال الموهوبين أحد أهم طرق علاج هذه المشكلات.

وعادة ما يسهل الكشف عن هذه المشكلات وغيرها من ملاحظة العديد من السلوكيات السلبية التي من المحتمل صدورها من التلاميـذ الموهوبين والتي يلخصها (جوزيف ووكر وآخرون ، 2003، ص ، 183) في النقاط التالية :- (1) العناد . (2) مقاومة مقاطعته في أثناء الكلام . (3) الهروب إلى النزعة اللفظية . (4) صعوبة تقبل ما يجافي المنطق . (5) سهولة الانخداع في بعض الأحيان . (6) كثرة نقد الغير . (7) كثرة نقد الذات . (8) الشعور بالإحباط عند عدم إحراز تقدم أو عدم النشاط . (9) صعوبة العمل في مجموعة في بعض الحـالات . (10) التمرد أحياناً على القيود . (11) كراهية الروتين والتكرار . (12) الحاجة للعديد من المهارات في مجالات الاهتمامات الأساسـية . (13) الحاجة لإحراز النجاح والشعور بالتقدير والحساسية للنقد وسهولة جرح مشاعره عند رفض جماعة الرفاق له .

ويبدو أن هذه الصورة شديدة القتامة إذ تشير الدراسات الحديثة إلى خصائص مغايرة منها أن غالبية الموهوبين أكثر انفتاحا على المجتمع الخارجي وأكثر نقداً لما يجرى حولهم ، وأكثر مشاركةً وحساسية للمشكلات الاجتماعية ، وأكثـر اسـتقرارا مـن النـواحي الانفعاليـة والاجتماعية، وأكثر التزاماً بالمهمات الموكلة إليهم ، وأكثر دافعية في أدائها ، وأكثر حساسيةً لمشاعر الآخرين ، وأكثر استمتاعاً بالحياة، وأكثر شعبية ورتبة في سلم الوظائف والأعمال .(فاروق الروسان ،1996، ص، 53) وتتناقض هذه الصورة كذلك مع ما أسفرت عنـه نتـائج الدراسات العلمية التي تثبت أن الموهوبين بالمقارنة بأقرانهم العاديين أكثر تميزاً من حيث الجانب العقلي المعرفي مثل معـدل النمـو اللغـوي ومستواه، المحادثة الذكية، القدرة على التذكر، دقة الملاحظة، القدرة على التفكير المنظم،.....،ومن حيث الجانب الانفعالي الاجتماعي قـوة العزيمة، المثابرة، الثقة بالنفس، الفطنة، بعد النظر، تحمل المسئولية، المرح والابتهاج، التفاؤل، استقرار الحالة المزاجية، المـشاركة الوجدانيـة، الحساسية بمشاكل الآخرين. (راجع بعض هذه الدراسات في سهير كامل أحمد، 1998، ص 281 وما بعدها). وقد ترتب على هذا التناقض اتجاه بحثي يوضع عادة تحت مسمى التشخيص السببي Etiology لمشكلات سوء التوافق الذاتي والاجتماعي لدى الأطفـال الموهـوبين، وتعددت بطبيعة الحال التفسيرات السببية لهذه المشكلات إلا أنها توزعت بشكل عام على بعدين متفاعلين :-

البعد الأول:- متغيرات موقفيه خارجية: Situational factors

تلعب العديد من المتغيرات الموقفية دوراً أساسياً في معاناة الطفل الموهوب من المشكلات النفسية والـسلوكية (Webb,1993) فعلى الرغم من أن خصائص الأطفال الموهوبين مثل شدة التركيز والاندماج في المهمة، والحساسية للمشكلات والتناقـضات، والتـصورات المثالية، وعدم الكف عن التساؤل والاستفسار محل تقدير من الجميع، إلا أنها قد تكون غير محتملة أو مقبولة في نفس الوقت لكونها قد تمثل في

الكثير من المواقف خرقاً للمألوف والعادات والأعراف فعلاقة المبدع بمجتمعه تحفل – في واقع الأمر – بكثير من جوانب التوتر والصراع الاجتماعي، وليس من الضروري أن يكون النشاط الإبداعي لفرد ما مهدداً فعلياً لاستقرار المجتمع بل يكفى أن يراه الآخرون كذلك ليصبح موضوعاً للرفض الاجتماعي، وبسبب أن الأطفال الموهوبين يبدون وكأنهم أكبر سناً من أعمارهم الزمنية الحقيقية، يميل الكبار إلى معاملتهم بطرق لا يستطيعون التوافق معها ولا تشبع في نفس الوقت حاجاتهم الأساسية، ويقترن ميل الأطفال الموهوبين أنفسهم إلى الضغط على أنفسهم في سبيل إرضاء وإسعاد الكبار الذين يتوقعون منهم سلوكيات وإنجازات تفوق بكثير إمكاناتهم الارتقائية في عموميتها لأنها مؤسسة على التسليم بأن القدرة أو الموهبة المعرفية الفائقة لدى هؤلاء الأطفال تؤهلهم تلقائياً لإنجاز أي مهام وبسبب إدراك الأطفال الموهوبين أنفسهم بعجزهم عن تحقيق توقعات الكبار يتطور لديهم قلقاً مزمناً يلون حياتهم الانفعالية بكاملها. ويمكن الإدعاء بصورة عامة بأن مشكلات العلاقات الإنسانية لدى الأطفال الموهوبين هي نتيجة جزئية لمشكلاتهم الشخصية الخاصة، فنظراً لتميزهم وتفوقهم العقلي الشديد فهناك احتمال كبير أن يكون هذا التفوق مثيراً لمشاعر النقص والاستجابات الدفاعية لدى زملائهم خاصة الرفض والعدوان (سهير كامل أحمد، 1998 ص 287) ويوضح (شاكر عطية قنديل، 1998، ص 926) هذا الموقف بقوله " إن الآباء والمعلمين والأقران يشعرون بالضيق والتهديد حين يتعاملون مع أطفال مبتكرين لأنهم عادة يعبرون عن أنفسهم من خلال تساؤلات غريبة، ويثيرون أفكاراً غير مألوفة، يعجز الكبار من حولهم بشأن تقويمها، أو في الإجابة على الأسئلة غير المألوفة، ولذا يصفون سلوكهم بالشذوذ، ويسمون تفكيرهم بالخلل، وينفرون منهم وقد يناصبونهم العداء.

<u>البعد الثاني:– متغيرات داخلية: Internal factors</u>

وهى متغيرات مرتبطة بالبنية النفسية للطفل الموهوب وبالخصائص السلوكية والنفسية له، وتجدر الإشارة إلى أن معظم الدراسات التي تناولت الأطفال الموهوبين ركزت بصورة مبالغ فيها على الأبعاد العقلية خاصة ما هو متصل منها بالأداء الأكاديمي، ويتزايد الاهتمام البحثي في الوقت الحالي بمتغيرات الشخصية (المتغيرات غير المعرفية) personality factors المرتبطة بالابتكار والقدرة العقلية الفائقة، وقد ثبت أن لهذه المتغيرات تأثيراً فعالاً على مجمل الأداء السلوكي للأطفال الموهوبين الذين تزيد معاملات ذكاؤهم عن 130 (Silverman, 1993, Webb, 1993, Winner, 2000).

وقد أمكن رصد علاقة بين بعض خصائص الأطفال الموهوبين وبعض الاستجابات السلوكية غير المرغوبة، لخصها (Silverman, 1993, Webb, 1993,) على النحو التالي :–

(1) التطرف الشديد، *والاستغراق التام* في المهام والأعمال: وتتجلى مؤشرات هذا التطرف الشديد حتى في الاستجابات الانفعالية، والمبادئ العقلية، وفى الصراع مع الأقران، والتضاد مع مصدر السلطة، والانسحاب الاجتماعي.

(2) نفاذ الصبر مع الذات ومع الآخرين وقد لخصت نتائج العديد من الدراسات أن التلاميذ الموهوبين ينتظرون على الأقل من ربع إلى نصف الوقت في الفصل الدراسي المدرسي ليلحق بهم أقرانهم أي أنهم ينجزون المهام والأعمال المدرسية في ربع أو نصف الوقت المخصص لها، مما يثير الملل والانزعاج لديهم وربما كان ذلك مصدراً لاضطراب العلاقات الاجتماعية مع الأقران العاديين (Webb,Meckstroth&Tolan,1982).

(3) الحساسية المفرطة Extreme sensitivity للانفعالات والأصوات، واللمس، والمذاقات فقد ينفجر هؤلاء الأطفال في نوبة بكاء مرير حال سماعهم حدث محزن في الأخبار...الخ

(4) المثالية الزائدة والاهتمام المفرط بالقضايا الاجتماعية والأخلاقية : – وهى مرتبطة بصورة عامة بالرغبة المسيطرة في الفهم، والتساؤل والبحث والقدرة على رؤية الاحتمالات والبدائل، وهذه النزعة المثالية ربما تفضي في ظل ظروف خاصة إلى القلق، والاكتئاب والتصادم الدائم مع الآخرين الذين لا يشاركونهم هذه الاهتمامات.

(5) القابلية للاستثارة والانفعال بكل ما يتضمنه هذا المفهوم من خصائص بما فيها الانفعالية الزائدة والميل للغضب والدخول في صراعات اجتماعية غير مبررة . (عبد الستار إبراهيم ، 2002، ص ، 137) .

ومن الغريب أن تكون الخصائص النفسية والسلوكية الإيجابية للأطفال الموهوبين سبباً في احتمال معاناتهم من صعوبات ومشكلات نفسية واجتماعية خاصة إذا تواجد هؤلاء الأطفال في سياقات اجتماعية غير قابلة أو مرحبة بتلك الخصائص ولا يتوافر فيها متطلبات تعهدها ورعايتها، وقد قابل الباحثون

(Clark, 1992,pp.123-124; Seagoe, 1974,p.p 410-411,Ysseldyke&Algozzine,1995,P.215)

بين خصائص محددة للأطفال الموهوبين، والمشكلات المحتمل أن ترتبط بها أو تترتب عليها كما هو موضح بالجدول (1).

جدول رقم (1) الخصائص النفسية والسلوكية للطفل الموهوب والمشكلات المترتبة عليها

مسلسل	الخصائص الإيجابية	المشكلات المحتملة
1	سرعة اكتساب واسترجاع المعلومات .	-عدم تحمل بطء الآخرين -رفض التدريبات والتمرينات النمطية الروتينية. -إمكانية رفض اكتساب المهارات الأساسية -الميل إلى التعامل مع المفاهيم شديدة التعقيد.
2	الفضول المعرفي، الاتجاه للاكتشاف، الدافعية الداخلية، البحث الدؤوب عن الدلالة والمعنى	الميل إلى الإكثار من الأسئلة الغامضة المحيرة. الإرادة الصلبة والتمسك بالرأي الشخصي. رفض ومقاومة التوجيهات والتعليمات. تنوع الميول والاهتمام والاستغراق التام فيها. توقع مشاركة الآخرين لهم في نفس الاهتمامات والميول.
3	القدرة على الفهم والتجريد والتركيب والاستمتاع التام بالنشاط العقلي وحل المشكلات	رفض وحذف التفاصيل التي لا لزوم لها من وجهة نظرهم. مقاومة التدريب والممارسة المفرطة المتكررة الروتينية. الاعتراض الدائم على إجراءات التدريس التقليدي.
4	القدرة على الإدراك الفوري لعلاقات السبب والنتيجة	صعوبات تقبل الأفكار غير المنطقية وما يتعلق بالموضوعات المرتبطة بالعواطف والتقاليد أو التسليم المبدئي بالأشياء.
5	الولع بالبحث عن الحقيقة والمساواة واللعب النظيف	غير عملي قلق فيما متعلق بالموضوعات الإنسانية.
6	الولع والاستمتاع بتنظيم الأشياء والبشر في فئات ذات تسلسل منطقي والبحث الدؤوب عن الاتساق	صياغة ووضع ضوابط ونظم بالغة التعقيد الميل إلى السيطرة ، والفظاظة ، والاستبداد
7	لديه رصيد لغوى ضخم ، وكفاءة لفظية، ومعلومات ثرية وعميقة في مجالات معرفية متعددة	ربما يستخدم الألفاظ للهروب أو تجنب المواقف الحرجة. النفور من المدرسة والزملاء. قد يرى من قبل الآخرين بأنه يعرف كل شيء.
8	قدرة فائقة على التفكير الناقد وصياغة توقعات شديدة المغالاة، الميل إلى نقد الذات، وتقويم الآخرين.	عدم التسامح مع الآخرين وتوجيه النقد اللاذع لهم. ربما يفقد أو تفتر همتهم لفقدان الأمل في التعايش مع الآخرين

		وتطور مؤشرات أولية للاكتئاب. النزعة إلى الإتقان وعدم تقبل أنصاف الحلول.
9	قدرة حادة على الملاحظة، والولع بالموضوعات والأشياء غير المألوفة، والانفتاح الدائم على الخبرات الجديدة، مع توافر قدر مرتفع من المرونة العقلية	الإفراط في التركيز والاندماج التام لدرجة التوحد مع المهمة أو العمل. وربما كان من السهل الاحتيال عليه أو خداعه نظر لكون الموهوب يتعامل بدرجة عالية من الجدية مع ما يعرض عليه
10	درجة مرتفعة من التركيز مع امتداد ما يعرف بسعة الانتباه ليغطى مجالات اهتمام متنوعة، وسلوك موجه بدقة بأهداف محددة،، ودرجة عالية من المثابرة	التوتر والانزعاج الشديد حال مقاطعة الآخرين. الميل إلى إهمال الواجبات الاجتماعية والمحيطين به حال التركيز في موضوعات الاهتمام. الميل الدائم إلى المشاكسة والعناد .
11	الحساسية المفرطة، والقابلية للتعاطف مع الآخرين والرغبة في التقبل من الآخرين	الحساسية المفرطة للنقد أو الرفض من قبل الأقران. التوقع بأن الآخرين يؤمنون بنفس قيمه أو مبادئه. الحاجة الملحة إلى النجاح والاعتراف والتقدير. ربما يبدون مختلفون ولديهم شعور بالغربة.

12	طاقة عمل مرتفعة جداً، مصحوبة بدرجة عالية جداً من التيقظ والانتباه والشغف الدائم للتجديد وتكثيف الجهد لمدة طويلة.	ربما يعاني من الإحباط في فترات الكسل أو انعدام النشاط. خرق نظام وروتين عمل الآخرين. الحاجة الدائمة للتحفيز والإثارة وقد يفتقدها في سياق التفاعل اليومي الروتيني الممل. قد يرى بأن لديه نشاط حركي زائد.
13	الميل إلى الاستقلال والاعتماد على الذات، وتفضيل العمل الفردي مع درجة عالية من الثقة في الذات	الرفض المطلق لتدخل الأقران أو الآباء. المغايرة non- conformity . عدم الاقتناع أو التقبل الفوري للحقائق والآراء.
14	اهتمامات وقدرات شديدة التنوع مع براعة عالية في أكثر من مجال.	قد يبدو مشتتاً وغير منتظم. الإحباط الناتج عن الإحساس بوطأة ضغط الوقت. قد يتوقع منه الآخرون استمراراً في الأداء الكفء .

وعادة ما تتحول هذه المشكلات من دائرة الاحتمال إلى التحقق الفعلي حال قصور فهم الأباء والمعلمون وأخصائيو الصحة النفسية لهذه الخصائص وعدم توفير متطلبات رعايتها وتعهدها وتربيتها إضافة إلى الضغوط المرتبطة بمواقف التفاعل الاجتماعي وما ينظمه من قيم تدعو إلى التوسط والمجاراة أو المسايرة والتبعية كل ذلك يؤدى إلى العديد من المشكلات في مجال العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين interpersonal problems والتي عادة ما يرتبط بها إساءة تنميط الطفل الموهوب miss - label كأن يقال عنه أنه طفلُ مزعج مثير للمشاكل لحوح كثير المطالب، مما قد يؤدى بطبيعة الحال إلى التشخيص الخاطئ للأطفال الموهوبين كأن يوضعوا في فئات القصور في الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، اضطراب السلوك المضاد للمجتمع، اضطرابات المزاج، اضطراب أو عصاب الوسواس القهري، صعوبات التعلم، اضطرابات النوم، اضطراب العلاقات مع الآخرين، اضطرابات التواصل.

(Webb,2000;Webb&Latimer,1993;Willard-Holt,2000;Baun,1990).

وقد أجريت العديد من البحوث لتحديد مصادر هذه المشكلات وأسباب وجودها بشكل فعلى وخلصت نتائج معظم هذه الدراسات إلى تحديد أهم المصادر والأسباب علي النحو التالي :-

1- قصور ونقص الفهم والمساندة : lack of understanding and support للأطفال الموهوبين، بل عادة ما يتعرض هؤلاء الأطفال للعداء والنبذ من قبل الآخرين.

2- ثقافة ومعايير المدرسة: School culture and norms فالأطفال الموهوبين بحكم التعريف غير عاديين عندما يتم مقارنتهم بأقرانهم العاديين من نفس المرحلة العمريه على الأقل في القدرات المعرفية، ولذا فهم في حاجة ماسة إلى خبرات تربوية مختلفة (Kleine&Webb,1992) والمدارس بصورة عامة توزع الأطفال إلى مجموعات حسب أعمارهم الزمنية وهنا يجد الطفل الموهوب نفسه أمام مأزق حقيقي يتمثل في الصراع النفسي بين الانصياع أو مسايرة التوقعات المفترضة للطفل العادي أو مخالفة هذه التوقعات والخروج عليها أو مغايرتها.

3- توقعات الآخرين Expectations by others ومعروف أن الأطفال الموهوبون -خاصة الأكثر ابتكاريه – مغايرون، والمغايرون Non- conformists يخرقون أو ينتهكون التقاليد والأعراف والعادات والقواعد والتوقعات، وهذه السلوكيات تثير عادة سخط الآخرين، ولما كان الأطفال الموهوبون شديدي الحساسية لغضب وسخط الآخرين فإنهم يميلون عادة إلى إخفاء قدراتهم بل وإنكار وجودها أصلاً. تحت وطأة ما يسمى المرغوبية الاجتماعية social desirability أو استحسان المعايير الاجتماعية والميل إلي مراعاتها.

4- العلاقة مع الأقران Peer relationship يحتاج الأطفال الموهوبين إلى جماعات أقران متنوعة وذلك بسبب التنوع الشديد في اهتماماتهم وعادة ما تؤدى مستوياتهم المرتفعة في القدرات المختلفة إلى تطلعهم إلى الأطفال الأكبر سناً، وربما يختار هؤلاء الأطفال أقرانهم من خلال قراءة الكتب (Halsted,1994) ويسبب ذلك شعوراً قاتلاً بالوحدة النفسية في ظل الصراع بين الرغبة في الاندماج مع الآخرين والنزعة المبالغ فيها إلى الاستقلال، وقد كشفت دراسات (Torrance,1962) للأطفال المبدعين أنهم يتعرضون للرفض الاجتماعي Social Rejection حتى من قبل المقربين من الأهل والأقارب منذ الفترات المبكرة من العمر ، وتبين بالفعل أن المبدعين يواجهون ضغوطاً شديدة لإنقاص الطاقة الإنتاجية والأصالة ، ومن مظاهر الضغوط التي لاحظها تورانس أن المبدعين في الأعمار الصغيرة والأعمار الكبيرة على السواء لا يلقون من زملائهم التقدير الكافي ، بل يلقون الإهمال والصد والسخرية (تورانس 1962 ، في عبد الستار إبراهيم ،2002، ص 123) .

5- العلاقات الأسرية Family Relationships تؤثر الأسرة بشكل حاسم على ارتقاء الكفاءة الاجتماعية والانفعالية وعندما تحدث مشكلة فإن ذلك لا يعزى إلى رغبة من الأباء في خلق صعوبات للأطفال الموهوبين ولكن يعزى إلى نقص وقصور معلومات الأباء فيما يتعلق بطبيعة الموهبة وخصائص الموهوبين والقصور الحاد في أساليب المعاملة الوالديه.

6- النقد الدائم من قبل الآخرين: فالأطفال الموهوبون موضع نقد دائم من قبل الآخرين وخاصة الأسرة.

ثانياً : الذكاء الانفعالي والاتجاهات النظرية المفسرة له:-

قد يكون من المتعذر الوصول إلى تعريف الذكاء الانفعالي وتحديد طبيعته وأبعاده في صيغته الحالية دون التناول الموجز لنشأة وتطور هذا المفهوم، ويمكن في هذا الإطار القول بأن أول ظهور لمصطلح الذكاء الانفعالي في المجال الأكاديمي كان عام (1983) عندما كتب (Paynt,1983) رسالة دكتوراه في الولايات المتحدة يحمل عنوانها بشكل صريح مصطلح " الذكاء الانفعالي

"Emotional Intelligence[1] ثم سرعان ما طـــرح هـــذا المصطلح في الدوريات العلمية المتخصصة من خلال أعمال كل من (John Mayer& Peter Salovey,1990) ، الذين كرسا جهدهما لمحاولة تطوير عملية قياس الفروق بين قدرات الأشخاص في مجال فهم وإدارة الانفعالات2 وقد وجدا أن بعض الأفراد لديهم قدرة أفضل من الآخرين في التعرف علي/ وتحديد انفعالاتهم الذاتية، والتعرف على /وتحديد انفعالات الآخرين، وحل المشكلات التي تتضمن موضوعات ذات طابع انفعالي وقد انتهيا إلى صياغة اختبارين لقياس ما أسمياه هكذا " الذكاء الانفعالي"3 وبسبب اقتصار طرحهما لأعمالهما في المجال أو المجتمع الأكاديمي لم يكتب لأسميهما أو لنتائج بحوثهما الشهرة أو الانتشار. وفى عام 1995 لمع اسم (دانيال جولمان Daniel Goldman)لجعله مصطلح الذكاء الانفعالي معروفاً ومتداولاً على ألسنة العامة وليس حكراً على الدوائر الأكاديمية المتخصصة نظراً لتوجهه بكتاباته إلى وسائل الإعلام المختلفة، وقد بدأ في عام 1994 التخطـيط لكتابه مؤلف بعنوان " التنور الانفعالي Emotional Literacy ولكي ينجز هذا الكتاب قام بزيارات متعددة للمدارس للوقوف علـى البرامج التي تستخدم في التربية أو التنوير الانفعالي وقد قرأ أيضاً الكثير مما كتب في مجال الانفعالات بشكل عام إلى أن قرأ أعمال ماير وسالوفى فقرر تغيير اسم هذا المؤلف ليصبح (الذكاء الانفعالي) الذي نشر عام 1995 مصحوباً بضجة إعلامية كبيرة لدرجة تصدره واجهة الصحف السيارة في الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد تعددت تعاريف الذكاء الانفعالي في ظل غموض عام ما زال يحيط بهذا المفهوم ويمكن تناول أهم التعاريف على النحو التالي:

– **<u>تعريف ماير وسالوفي 1990 (Mayer&Salovey,1990, P.186)</u>**

الذكاء الانفعالي مجموعة من **<u>المهارات</u>** تمكن الفرد من :-

- التقدير والتعبير الدقيق عن الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين.
- التنظيم الفعال للانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين.
- توظيف واستخدام الانفعالات لإثارة دافعية الذات للتخطيط وإنجاز الأهداف.

– **<u>تعريف ماير وسالوفي 1993(Mayer&Salovey,1993,p.434)</u>**

ثم قام الباحثان بتطوير وتعديل التعريف السابق بهدف تحديد أبعاد محددة للذكاء الانفعالي ووضع أداه لقياسه. ويعرفان الذكاء الانفعالي في هذا الصدد على أنه :"القدرة على تقييم الانفعالات والاستجابة لها والتمكن من :

- التفكير الدقيق فيها.
- فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية بشكل عام.
- التنظيم الفعال للانفعالات بهدف ترقية التطور العقلي والانفعالي.

وفى إطار هذا التعريف وضعا أداه لقياس الذكاء الانفعالي أطلقـا عليـه اسـم مقيـاس الـذكاء الانفعـالي متعـدد المـتغيرات The Multifactor emotional intelligence scale (MEIS(tm) أربعة محاور للذكاء الانفعالي هي :

1- التعرف على الانفعالات وتحديدها Identifying emotions

وتتمثل في القدرة على إدراك الحالة الانفعالية للذات وللآخرين من خلال بعض المؤشرات السلوكية

2- توظيف أو استخدام الانفعالات Using emotions

---

[1] يمكن الحصول على ملخص واف لهذه الرسالة من الموقع التالي على شبكة المعلومات العالمية:

http://eqi.org/eibs2.htm#Astudyofemotion:Developingemothonalintelligence

[2] يمكن الحصول على ملخص واف لهذه الأعمال من الموقع التالي: http://eqi.org/mayer.htm

[3] يمكن الحصول على ملخص واف للاختبارين من الموقع التالي: http://eqi.org/eitests.htm

وتتمثل في القدرة على تخليق أو توليد الانفعـالات، ومعرفـة المبررات التي تكمن وراءها

3- فهم الانفعالات Understanding emotions

وتتمثل في القدرة على فهم الانفعالات المركبة، وإدراك ما يعرف بسلسلة الانفعالات وكيفية تغير الانفعالات من موقف إلى آخر.

4- إدارة الانفعالات Managing emotions

وتتمثل في قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والمساعدة فى ضبط انفعالات الآخرين.

- تعريف دانيال جولمان 1995 (Goleman, 1995,p. 160):

يعرف جولمان الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من الحياة بصورة أكثر فعالية، ويتضمن الوعي الذاتي والتحكم في الاندفاعات، والمثابرة والحماس والدافعيه الذاتية والتعاطف واللياقة الاجتماعية. ويعرف الذكاء الانفعالي في موضع آخر بأنه " القدرة علي إدراك الفرد لمشاعره واستخدام هذه المشاعر لاتخاذ القرارات الصائبة في الحياة، والقدرة علي التعامل مع الضغوط والتحكم في الدوافع والانفعالات، والقدرة علي إثارة الحماس في النفس والمحافظة علي روح الأمل والتفاؤل متي فشل الإنسان في تحقيق أهدافه، والقدرة علي التعاطف مع الآخرين ومعرفة ما يدور داخلهم مع القدرة علي تكوين علاقات اجتماعية تقوم علي التعامل مع مشاعر الآخرين وإقناعهم وقيادتهم".

- تعريف ماير وسالوفي وكارسو 2000 (Mayer,Salovey,&Caruse,2000,p.268)

والذي ينص على أن الذكاء الانفعالي هو "القدرة على معالجة المعلومات الانفعالية خاصة كما يتم تضمنها في إدراك واستيعاب وفهم وإدارة الانفعالات".وفى إطار هذا التعريف طرح (Salovey&Stuyter,2000,p.18) تصوراً للمكونات الأساسية للذكاء الانفعالي تتوزع على أربعة محاور أساسية تمثل أبعاد الذكاء الانفعالي وهى : -

1- الإدراك والتقييم والتعبير الانفعالي perception/ appraisal and expression of emotion ويندرج تحت هذا البعد القدرات التالية :

أ- القدرة على معرفة الانفعالات الذاتية المرتبطة بالحالة البدنية، وبالمشاعر والتفكير.

ب- القدرة على معرفة انفعالات الآخرين من خلال سلوكهم وأحاديثهم والمظهر الخارجي.

ج- القدرة على التعبير الدقيق عن الانفعالات، والتعبير عن الحاجات المرتبطة بهذه الانفعالات.

د- القدرة على التمييز الدقيق بين الانفعالات المختلفة.

2- التيسير الانفعالي للتفكير Emotional facilitation of thinking.بمعنى تأثير انفعالات الفرد بشكل إيجابي على التفكير، ويندرج تحت هذا البعد :

أ- توجيه الفرد للانتباه للمعلومات المهمة.

ب- مساعدة الفرد على حسن تقويم الانفعالات وتذكرها.

ج- إبعاد الفرد عن التشاؤم وتقريبه من التفاؤل وتشجيعه على الالتفات لوجهات النظر المتعددة أثناء التصدي لأي حدث أو موضوع .

د- حل المشكلات بصورة فعالة ودقيقة في إطار تسهيل الاستدلال العقلي والابتكار.

3- فهم وتحليل الانفعالات والتوظيف الإيجابي للمعلومات الانفعالية :- Understanding and analyzing emotions; employing emotional knowledge ، ويندرج تحت هذا البعد :-

أ- القدرة على تسمية وتصنيف الانفعالات وإدراك العلاقة بين الانفعالات والكلمات الدالة عليها.

ب- القدرة على تفسير المعاني المتضمنة في الانفعالات وإدراك العلاقات بينها، مثل الحزن أو الأسى المصاحب عادة للخسارة أو الفقد.

ج- القدرة على فهم الانفعالات المركبة (مثال: أن الرهبة انفعال مكون من الخوف والاندهاش).

د- القدرة على إدراك إمكانية التحول أو تبدل الانفعالات كأن يتحول الغضب إلى رضى ، أو الغضب إلى شعور بـالخزى أو العار.

4- التنظيم الدقيق للانفعالات لترقية النمو العقلي والانفعالي Reflective regulation of emotion to promote emotional and intellectual growth ويتضمن هذا البعد :-

أ- القدرة على الانفتاح على الانفعالات وتقبل الانفعالات السارة وغير السارة.

ب- القدرة على الاندماج أو الابتعاد علن الانفعالات بناء على مدى فائدتها.

ج- القدرة على رقابة الانفعالات سواء الذاتية أو الخاصة بالآخرين.

د- القدرة على إدارة الانفعالات سواء الذاتية أو الخاصة بالآخرين وذلك بتعديل الانفعالات السلبية، وتدعيم الانفعالات الإيجابية دون كبت أو تضخيم.

وطرحت في هذا الصدد اتجاهات نظرية لتفسير الذكاء الانفعالي يمكن تناول أبرزها على النحو التالي :-

(1) **اتجاه نظري يؤكد على أن جذور الذكاء الانفعالي ترجع إلى الذكاء الاجتماعي** : بدأ الطرح العام له في تصنيف ثورنديك (Thorndike,1920,p.228) للذكاء إلى ذكاء مجرد، وذكاء ميكانيكي أو مادي، وذكاء اجتماعي والذي يعرفه بأنه القدرة على فهم وإدارة الرجال والنساء، الأولاد والبنات وجعلهم يتصرفون بحكمه في العلاقات الإنسانية، وصولاً إلى جاردنر (Gardner,1983) الذي ضمن في نظريته عن الذكاء المتعدد ما يعرف بالذكاء الشخصي، والذكاء في العلاقة مع الآخرين اللذين يشكلان سوياً ما يصطلح على تسميته بالذكاء الاجتماعي، ويعرف جاردنر (Gardner,1983) الذكاء في العلاقة مع الآخرين interpersonal intelligence بأنه القدرة على فهم الآخرين ، ما يحركهم، كيف يعملون، وكيف يتم العمل معهم بصورة متعاونة. في حين يعرف الذكاء الشخصي بأنه القدرة على وضع نموذج دقيق للذات، واستخدامه بشكل فعال في الحياة. ويعد ماير وسالوفي من أنصار هذا الاتجاه إذ يعد الذكاء الانفعالي وفقاً لتصوراتهم نمط من أنماط الذكاء الاجتماعي لكون الذكاء الانفعالي يتضمن القدرة على معرفة ورقابة الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين، والتمييز الدقيق بينها، وتوظيف المعلومات التي تتضمنها لتوجيه تفكير الشخص وأفعاله. (Mayer&Salovey,1993,p.433) وعلى ذلك فالذكاء الانفعالي من وجهة نظريهما يمثل نقطة التقاطع بين الذكاء الشخصي وذكاء العلاقة مع الآخرين في نظرية Gardner لكونه – الذكاء الانفعالي- يتضمن قدرات يمكن تصنيفها في خمسة مجالات: -

أ – الوعي الذاتي: ويتضمن ملاحظة المرء وإدراكه لمشاعره.

ب- إدارة الانفعالات: ويتضمن إدراك ما وراء الانفعالات وتطويعها بشكل إيجابي كأن يتم التعامل الإيجابي مع انفعالات من قبيل الخوف، القلق، الحزن.

ج- الدافعية الذاتية: وتتضمن جعل الانفعالات قوة دافعة لتحقيق الأهداف وضبط الانفعالات الشديدة أو السلبية، والقدرة على تأجيل أو إرجاء إشباع الاندفاعات.

د- التعاطف: ويشمل الحساسية لانفعالات الآخرين والاهتمام بهم وتقدير وجهات نظرهم، وتقبل اختلاف الآخرين في المشاعر والانفعالات.

هـ- إدارة العلاقات: ويتضمن إدارة انفعالات الآخرين والكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية.

وبالنظر إلى هذه المجالات يلاحظ أن الوعى الذاتي يمثل الذكاء الشخصي، بينما نجد أن التعاطف، وإدارة العلاقات يمثلان ذكاء العلاقة مع الآخرين، وهما أبعاد أساسية للذكاء الاجتماعي.

ويؤكد ماير وسالوفي وكارسو 2000 (Mayer,Salovey&Caruso,2000) هذا الاتجاه في مقال لهم بعنوان "الذكاء الانفعالي يقابل المحكات التقليدية للذكاء" 4وفى إطار هذا الاتجاه صاغوا ما يعرف **بنموذج القدرة** ability model في تفسير

---

[4] يمكن الحصول على هذا المقال من الموقع التالى :

http:// eqi.org/fultext1.htm#emotional intelligence meets traditional standards for intelligence

الذكاء الانفعالي كطرح مغاير لنموذج جولمان ونموذج بـــار- أون (Bar - on,1988) الذي يسمي بالنماذج المختلطة mixed models.

2- اتجاه نظري يعالج الذكاء الانفعالي ضمن الإطار العـــام لنظريـــة الشخـــصية personality theory ويمثـــل هـــذا الاتجـــاه (McCrance, 2000) و (Bar - on, 1988) خاصة نموذج الرفاهية الإنسانية well-being model ليـــبنى في إطـــاره أول محاولة لقياس الذكاء الانفعالي، وقد استخدم Bar-on في رسالته للدكتوراه مصطلح " المعامل الانفعالي Emotional quotient ، وفى ضوء هذا النموذج يطرح (Bar - on, 2000) تعريفاً عاماً للذكاء الانفعالي بوصفه مجموعة من القدرات الانفعالية والاجتماعية التي تؤثر على القدرة الكلية للشخص في التوافق مع المطالب البيئية، ويتضمن :-

أ - القدرة على الوعي والفهم والتعبير عن الذات.

ب- القدرة على الوعي والدخول في علاقات فعالة مع الآخرين.

ج- القدرة على التعامل مع الانفعالات الشديدة وضبط الحفزات و الاندفاعات الذاتية.

د- القدرة في التوافق مع / وحل المشكلات ذات الطبيعة الشخصية أو الاجتماعية.

وقد ضمن (Bar - on, 1997 b) نموذجه التفسيري خمسة مجالات هي :

مهارات التعامل مع الذات Interpersonal skills، مهارات العلاقة مع الآخرين، القدرة على التكيف والموائمة Adaptability، إدارة الضغوط Stress management، المزاج العام General mood ،واعتمد عليها في بناء بطارية معامل الكفاءة الانفعاليـــة[5] Bar-on Emotional Quotient Inventory والتي تتكون من 133 مفردة موزعة على خمسة محاور أساسية و 15 مقياســـاً فرعياً لقياس الذكاء الانفعالي في علاقته بعدد من المفاهيم السيكولوجية.ويندرج تحت المحور الأول لهذه البطارية (ويسمى مقاييس التعامل مع الذات) الأبعاد التالية: اعتبار الذات Self - regard ، الوعي بانفعالات الـــذات Emotional self awareness ، التوكيديـــة Assertiveness، الاستقلال Independence ، تحقيق الذات Self - actualization ، أما المحور الثاني (الـــذي يـــسمى بمقاييس التعامل مع الآخرين) فيتضمن: التعاطف Empathy والمسئولية الاجتماعية Social responsibility والعلاقة مع الآخرين Interpersonal relationship . في حين يسمى المحور الثالث(بمقاييس التواؤم أو التوافقية) ويتضمن: اختبار الواقـــع Reality testing والمرونة Flexibility وحل المشكلة Problem solving، بينما يسمى المحور الرابع : بمقاييس إدارة لضغوط، ويتضمن تحمل الضغوط Stress tolerance ، والتحكم في الاندفاعات Impulse control، بينما نجد أن المحور الأخير والمسمى بالمزاج العام فيتضمن: التفاؤل Optimism والسعادة Happiness.

3- اتجاه نظري يعالج الذكاء الانفعالي في إطار ما يعرف بنظرية الأداء ويمثله (Goleman,1998 b, 2000) الذي طـــور نمـــوذج نظري يطلق عليه الذكاء الانفعالي المعتمد على نظرية الأداء والذي يتوجه من خلاله إلى دراسة الذكاء الانفعالي في إطار التطبيقات العملية له في مجال العمل وفعالية المؤسسات وخاصة للتنبوء بالنجاح والتميز في الوظائف وذلك بتحديد ما يعرف بإمكانيات الفـــرد للـــسيطرة علـــى مهارات الوعى بالذات، وإدارة الذات، والوعى الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية المؤدية إلى النجاح المهنى والتي تشكل فيما بينها ما أسماه (Goleman, 1998 b) بالكفاءة الانفعالية Emotional Competence. ويعرض جولمان تصوره النظـــرى لمكونـــات الكفاءات الانفعالية في الجدول التالى:

---

[5] يمكن الحصول على معلومات إضافية عن بطارية معامل الكفاءة الانفعالية لـــ بار-أون من الموقع التالى: http:// eqi.mhs.com

جدول رقم (2) مكونات الكفاءة الانفعالية في تصور دانيال جولمان (Goleman, 2000,p.75).

الكفاءة / الأداء	الكفاءة الشخصية الذاتية Self personal competence	الكفاءة الاجتماعية Social competence
التعرف الانفعالات وإدراكها Emotion Recognition	الوعي بالذات : – إدراك الانفعالات الذاتية – التقييم الدقيق للانفعالات الذاتية – الثقة في الذات	الوعي بالآخرين : – التعاطف – التوجه لخدمة الآخرين – الوعي بطبيعة مؤسسة العمل .
تنظيم الانفعالات Emotion Regulation	إدارة الذات : – ضبط الذات. – الإحساس بالقيمة والجدارة. – الشعور بالذات. – القدرة التكيفية. – الدافع للإنجاز. – المبادرة.	إدارة العلاقات مع الآخرين: – الارتقاء بالآخرين. – التأثير في الآخرين. – التواصل مع الآخرين. – إدارة الصراع. – القيادة. – تحفيز الآخرين. – بناء روابط قوية مع الآخرين. – التعاون والعمل مع الجماعة.

ثالثاً: الذكاء الانفعالي في علاقته بالخصائص النفسية والسلوكية للأطفال الموهوبين :

أعتاد الكثيرون وهم بصدد التحدث عن الموهبة والابتكار ربطها بشكل مباشر بما يعرف بالتعبير الفنى artistic expression . وعلى الرغم من أن التعبير الفنى أحد المؤشرات المهمة المرتبطة بالابتكاريه فإنه لا يغطى الصورة الكاملة للابتكار والموهبة، إذ أن معظم تجليات الابتكار والموهبة تتضح أثناء حل ملايين المشكلات التي نواجهها كل يوم، وعندما تحتاج مشكلة معينة إلى ابتكاريه نكون في حالة انفعالية مهيئه على الأقل للحل الابتكارى، ومعروف أن الخوف والتوتر والمشقة تنشط الجهاز اللمبى The limbic system في قاعدة المخ الإنسانى، ويؤدى ذلك إلى غلق المناطق المسئولة عن الابتكار وحل المشكلات في القشرة المخية، بينما نجد أن انفعال الحب والتواد يحرر هذه المناطق مما يدفع إلى مزيد من الابتكار وحل المشكلات .(Freeman,1983,PP481-485;Freeman,1998)

وقد تناولت كاسندرا ما (Cassandra Ma,1999,PP.23-24) بصورة تفصيلية أنواع المشكلات التي قد يواجهها الأطفال الموهوبين عندما يزداد معدل وسرعة النمو المعرفى عن سرعة النمو الانفعالى، وقد أكدت على أن المتغيرات الانفعالية تلعب دوراً شديد الأهمية في مرحلة الطفولة المبكرة. لاحظت أن الدراسات العلمية خلصت إلى أن القدرة المعرفية والموهبة العقلية لا ترتبط بالضرورة ارتباطا مرتفعاً بالنجاح في الحياة فيما بعد، وان الموهبة المعرفية لا تتطابق بالضرورة كذلك والسعادة أو الإنتاجية في الحياة، وعليه من الضروري تنمية ورعاية الذكاء الانفعالي بنفس درجة الاهتمام بالذكاء المعرفى إذا ما أريد الوصول بإمكانيات الارتقاء النفسي لدى الأطفال الموهوبين إلى كامل

تحقيقها ليصبحوا راشدين على درجة عالية من الثقة في الذات والقدرة على المشاركة الإيجابية الفعالة في أنشطة وخبرات الحياة الاجتماعية، لذلك تحذر كاسندرا ما من المبالغة في الاهتمام بالنمو المعرفى على حساب النمو الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين، وعليه يجب على الآباء والمعلمين أن يكونوا شديدي الحساسية للعلامات المنذرة بخطر احتمال صراع الطفل الموهوب في سبيل الأمن النفسي. وقد خلصت أيضاً من تحليلها لإشكالية العلاقة بين النمو المعرفى والنمو الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين إلى تحديد بعض المتغيرات ذات الطابع الانفعالي التي تسهم بوزن نسبى مساوٍ للوزن النسبي الذي تسهم به المتغيرات المعرفية في النجاح الدراسي والنجاح في الحياة بشكل عام وهى :

1- الثقة : Confidence
والتي تعنى إحساس الفرد بقدرته على السيطرة وضبط الذات، إضافة إلى الإحساس بالتفاؤل والاستبشار بالمستقبل، مما يؤدى بطبيعة الحال إلى الإحساس بالقدرة على الإنجاز والثقة في القدرة على النجاح.

2- حب الاستطلاع والفضول المعرفى Curiosity :
ويتدعم هذا الفضول حال اكتشاف التلميذ للأشياء الجديدة واستمتاعه بهذا الاكتشاف والابتهاج العام عند تعلم ومحاولة تقصى الحقائق الجديدة، والإقبال علي المخاطرة والتصدى للمجهول.

3- القصد واستقرار النية والسلوك الهادف Intentionally :
ويقصد بها أن يظهر الأطفال رغبة في التأثير على مجمل الظروف البيئية، مما يدعم المثابرة والإصرار على تحقيق الأهداف حتى وإن بدت بعيدة المنال، وبما يدعم كذلك ميل هؤلاء الأطفال إلى حل المشكلات والتغلب عليها.

4- الارتباط بالآخرين Relatedness :
وتشير إلى القدرة على الاندماج الاجتماعي مع الأطفال الآخرين، مما يدعم إمكانية النجاح في المدرسة واكتساب العديد من المهارات الاجتماعية.

5- القدرة على التواصل Capacity to communicate:
وتتمثل في القدرة على فهم وتبادل المعلومات الانفعالية مع الآخرين، والقدرة على معالجتها معرفياً واستخلاص دلالتها الاجتماعية، وإعادة صياغتها بصورة إيجابية تمكنهم من التفاعل الإيجابي مع الآخرين.

6- التعاونية Cooperativeness:
ويقصد بها إحداث نوع من التوازن بين الحاجات الذاتية، وحاجات الآخرين.
وترى (كاسندرا ما) أيضاً أن معظم المشكلات الانفعالية التي يعانى منها الأطفال الموهوبين تعزى في جزء منها إلى أنهم تنقصهم القدرة على معالجة وتجهيز المعلومات ذات الطابع الانفعالى مثل انفعالاتهم الذاتية، وانفعالات الآخرين، والحالة الانفعالية الذاتية والحالة الانفعالية للآخرين، وأنهم قادرون على معالجة وتجهيز المعلومات ذات الطابع المعرفى بسرعة ودقة مقارنة بالمعلومات الانفعالية، إذ أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن لدى الأطفال الموهوبين مهارات فائقة لمعالجة وتجهيز المعلومات، فعندما يتلقى الأطفال الموهوبين معلومات من البيئة فإن قدرتهم على معالجة وتجهيز هذه المعلومات تختلف عن غيرهم من الأطفال، إذ يميل الأطفال الموهوبين إلى قضاء مدة زمنية أطول في حل المشكلة، وتحليل الموقف بشكل عام قبل استخلاص دلالات أو استنتاجات معينة، وتميل معارف الأطفال الموهوبين إلى أن تكون عامة global مقارنة بتركيز الأطفال العاديين على التفاصيل، إذ يبدو أن الطفل / التلميذ الموهوب قادر على التفكير الموضوعي والإحاطة التامة بمختلف أبعاد المهمة أو المشكلة التي تعرض عليه، والمثابرة لمدة طويلة من الوقت في محاولة فهم متطلبات حل المشكلة أو أداء ا لمهمة أكثر من الأداء الفعلي للمهمة أو الحل الفعلي للمشكلة، ويميل الأطفال الموهوبين كذلك إلى طرح حلول جديدة ومتنوعة وغير تقليدية مع إظهار قدر مرتفع من القدرة على تغيير الوجهة الذهنية أو المرونة بشكل عام. وعلى الرغم من أن هذه الخصائص رائعة إلا أنها قد تسبب نوع من التنافر للطفل خاصة عندما يوضع الطفل في فصل مع تلاميذ ذوى مستويات متوسطة من الإنجاز الدراسي، وعادة ما يدرك الطفل من قبل الآخرين بناء على

توافر الخصائص السابقة بأنه مختلف، ويؤدى به تعاظم هذا الشعور إلى الإحساس بالعزلة والاغتراب، مما تؤدى بالطفل على نحو ما ترى (Carol Morreale, 1999) إلى إنكار أو إخفاء موهبته.

ويجب على المعلمين في هذا الإطار إدراك الحاجات الاجتماعية والانفعالية الفريدة والمميزة للأطفال الموهوبين والعمل على إشباعها إذا ما أريد التقليل من المشكلات التى سبق الإشارة إليها، ويتضمن الجانب الانفعالي لهؤلاء الأطفال حاجات لابد من إشباعها ليتمكن هؤلاء الأطفال من إقامة علاقات اجتماعية فعالة مع الأقران، والتفاعل الإيجابي مع الكبار والحاجة إلى تعلم تقبل قدراتهم الذاتية. (Ysseldyke & Algozzine, 1995, p. 218)

رابعاً: تنمية الذكاء الانفعالى للطفل الموهوب في مواقف التعلم:

درس الباحثون عدد من المتغيرات النفسية مثل المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية والنضج الانفعالي والوعي الانفعالي وغيرها من المتغيرات ذات الصلة بالذكاء الانفعالي، و يري البعض أن تنمية الذكاء الانفعالي قد يحسن من الأداء السلوكي للشخص في المجالات التي تتجسد فيها المؤشرات السلوكية لها. وكان من المنطقي أن يتم تضمين فعاليات وخبرات وأنشطة التعلم المدرسي ما يشار إليه ً في الوقت الحاضر بمسمي التعلم الانفعالي الاجتماعي Emotional-Social Learning وتأتي وجاهة هذا التأكيد من تحليل محددات الصحة النفسية الإيجابية للأطفال بصفة عامة والأطفال الموهوبين منهم بصفة خاصة، إذ يشير كثيرُ من الباحثين إلي وجود ثلاثة أبعاد أساسية للحكم علي جودة الحياة النفسية أو الصحة النفسية للأطفال وهي بالترتيب (1) مدي قدرة الأطفال علي ضبط وتنظيم والتعبير عن الانفعالات والمشاعر. (2) مدي قدرة الأطفال علي تكوين علاقات اجتماعية إيجابية آمنة مع الآخرين.(3) مدي قدرة الأطفال علي التعلم واستكشاف البيئة. وبالتالي قد يصح القول بأن مصطلح الصحة النفسية لصغار الأطفال يترادف مع التعلم الانفعالي الاجتماعي، كما أن التعلم الانفعالي الاجتماعي لا تقل أهميته للنجاح في الحياة المدرسية عن أهمية المهارات اللغوية والمهارات الأكاديمية الأساسية. وتأخر أو قصور النمو الانفعالي الاجتماعي يجعل الأطفال أكثر احتمالاً للمعاناة من مخاطر الكثير من صور الاضطرابات النفسية الخطيرة مثل الاكتئاب، اضطرابات التعلق أو الارتباط بالآخرين، والاضطرابات التالية للصدمة والتي يطلق عليها الاضطرابات اللاحقة للتعرض لظروف عصيبة. وتتضمن عدة أعراض هي القلق، الاضطراب الوجداني والتشويش المعرفي واضطراب العلاقات الشخصية والاضطرابات الفسيولوجية والتهيب من مواجهة المواقف اللاحقة والشعور بالعجز واليأس المكتسب. أكثر من ذلك تشير نتائج دراسة حديثة أجريت في مقاطعة إلينوي بالولايات المتحدة الأمريكية إلي أن كثيراً من أطفال مرحلة الرياض والأطفال الملحقون ببرامج ونظم الرعاية يطردون من هذه البرامج بسبب المشكلات السلوكية التي يعانون منها ويطلب من 42% من أسر هؤلاء الأطفال سحب أطفالهم من هذه البرامج بسبب عدم القدرة علي التغلب علي المشكلات الاجتماعية والانفعالية للطفل مثل (العض و نوبات الغضب والهياج العصبي غير المبرر، الضرب، تخريب وبعثرة الأشياء،البكاء والصراخ بدون سبب واضح، ومشكلات النوم). ويعاني 16% إلي 24% من الأطفال الصغار من عديدٍ من المشكلات الانفعالية الاجتماعية. يضاف إلي ذلك الندرة الشديدة في برامج التدخل الوقائي والعلاجي ً والقصور الواضح في البرامج الحالية .(Shonkoff,&Phillips,2000,P14;Zeanah,etal.,2000,P.35)

وتظهر نتائج البحوث والخبرات الحياتية بوضوح أنه على الرغم من أن بعض جوانب الشخصية الإنسانية ثابتة نسبياً فإن الطريقة التى نعبر بها عن خصالنا الشخصية تتوقف على اختياراتنا الشخصية، بمعنى آخر نحن لا نختار خصائصنا، ولكننا نمارس ضبطاً وسيطرة على سلوكنا أثناء إقامة علاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين، ونحن لا نختار كذلك العديد من الأحداث التى تحدث لنا، ولكننا نمتلك الطريقة التى نتفاعل بها مع الأحداث، عليه إذا طرح سؤال مفاده ما أهمية الذكاء الانفعالى ؟ فإن الإجابة المنطقية تأتى من كوننا نؤمن بأنه من الأشياء المهمة في الحياة الإنسانية: الانتماء والحب والتواد والسعادة والرضا والبهجة والنجاح وكلها ترتبط بشكل مباشر بالانفعالات والعواطف، وحتى حال الادعاء بأن أهم ما في الحياة هو القوة والسيطرة والمكانة والمال، فإن الإنسان يمكن أن يحصل عليها من خلال استخدام الذكاء الانفعالى، لذا يتعاظم الاهتمام بتنمية ورعاية الذكاء الانفعالى، لأن أهم عنصر لتحقيق حياة آمنة يتمثل في تنمية وعينا بالانفعالات والتواصل الانفعالي مع الآخرين.كما أن كل مجالات التعلم والتطور تعتمد في جزء منها على الذكاء الانفعالى، وأن المخ الانفعالي إن جاز التعبير هو المكان الذي تقرر

فيه الأشياء الجديرة بالانتباه، و المعلومات التي يجدر بنا الاحتفاظ بها وأولويات الاهتمامات والأنشطة، وقد قال أفلاطون قديماً :" كل التعلم له أساس انفعالي (Freedman, 1999).

وقد بدأ المعلمون تدريس مبادئ الذكاء الانفعالي في ظل ظهور ما يعرف بمنهج التعلم الذاتي ومن خلال التأكيد على الاهتمام بالنمو الاجتماعي والتعلم الاجتماعي الانفعالى والذكاء الشخصي لترقية ما يعرف بالكفاءة الاجتماعية والانفعالية التي هي أساس النجاح المهني والنجاح في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين. وبناء على ذلك بدأ النفسيون في التوظيف التربوي للتراث النظري المتعلق بالذكاء الانفعالى وذلك بصياغة برامج تربوية وصياغة بيئة التعلم المناسبة لتنمية الذكاء الانفعالى. ويعد (Goldsworthy,2000) من الرواد الأول في هذا المجال في ظل متابعته للتصورات النظرية (لدانيال جولمان) وتأكيده على أهمية تضمين المهارات الاجتماعية كأحد أهم المكونات الأساسية للذكاء الاجتماعي والانفعالي في المناهج الدراسية وذلك بسبب التسليم بأن التعلم محكوم أساساً بالسياق الاجتماعي learning is a socially conceptualized. وقد أشار بوضوح إلى إن مجال تصميم التعليم يواجه تحدياً كبيراً يتمثل في إجراءات خلق تعليم يحقق تعلم انفعالي اجتماعي فعال، كما أشار أيضاً إلى إمكانية تحقيق هذا التعلم باستخدام أنشطة التعلم التعاوني والجمعي collaborative and cooperative learning activities .

خامساً: أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالى لدى الأطفال الموهوبين :-

التعليم هو الآلية المرشحة دون غيرها للقيام بمسئولية تربية أبناء المجتمع، ويجئ الاهتمام بالموهبة والقدرات الفردية الخاصة متسقاً ومتجاوباً مع هذه المسئولية ، فالموهبة التي يمتلكها الطفل الصغير الآن يمكن أن ترتقى إمكاناتها وتتعاظم معطياتها إذا ما اكتشفت وتعهدتها وسائط التربية الرسمية وغير الرسمية بالرعاية والتنمية في ظل مناخ تربوي تعليمي دافع للابتكار والتميز ، يؤدى إلى تفتح مجمل قابلياتها، ويأتي المعلم على رأس المقومات الحاسمة في رعاية وتربية الموهوبين ولن يتحقق ذلك إلا إذا كان معلماً متميزاً فعندئذ سيكون بمقدوره الكشف عن الإمكانات الإبداعية لدى تلاميذه ، وتقدير أهميتها والعمل على استدعائها من بين تلاميذه وتبنيها وتعهدها بالرعاية والتربية (السيد سلامه الخمسي ، 1999،ص،4).

ويدرك الكثير من الباحثين العلاقة بين النمو الاجتماعي والانفعالي، والنجاح في التعلم المدرسي بصفة عامة وتعلم المهارات الأكاديمية الأساسية بصفة خاصة(Raver&Knitzer,2002). ويعتقد بعض الباحثين أن الانفعالات Emotions بمثابة الدوافع والمنظمات الأساسية لكل مجالات النمو والتعلم(Hyson,1994).ونحن نؤدي الأعمال والمهام التي نكلف بها بصورة أفضل عندما نعلم أننا محل تقدير واحترام من قبل الآخرين خاصة ذوي الأهمية والمكانة في حياتنا. وتنطبق هذه الحقيقة علي الأطفال أيضاً. وتعد علاقات التفاعل الاجتماعي السوية بين الأطفال والراشدين أو الكبار المحيطين بهم مفتاح النمو النفسي السوي لدي الأطفال. فعندما يشعر الأطفال أن الكبار والمحيطين بهم يقدرونهم ويحترمونهم يستجيبون بصورة إيجابية سوية، وعندما يشعرون بالتقبل من قبل الآخرين يتعلمون أكثر. ويميل الأطفال لربط كل ما يتعلمونه بالانفعالات والأفعال التي تشكل جزءاً من حياتهم اليومية. وبهذه الطريقة من المحتمل أن يستمر الأطفال في استخدام ما يتعلموه في المواقف الحقيقية في المستقبل. لذا طرحت في الآونة الأخيرة عدد من التصورات لمساعدة المعلم على تحويل المعلومات النظرية المرتبطة بالذكاء الانفعالي إلى ممارسات تربوية يمكن من خلالها تنمية هذا الذكاء، ويؤخذ على محمل الجد أن المعلمين لديهم الإمكانية والمهارة لرفع المستوى العام للذكاء الانفعالي لدى التلاميذ وخاصة الموهوبين إذ تتماثل حاجات الأطفال الموهوبين تقريباً مع حاجات الأطفال العاديين، ويمكن بشكل عام تحديد أدور المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي على النحو التالي :-

1- تهيئة بيئة تعلم إيجابية: وتتلخص خصائص هذه البيئة في النقاط التالية :

أ - بيئة آمنة والتحرر أو الخلو من أي خوف سواء كان مصدره مادي أو نفسي، والخلو من الألم النفسي والإساءة بشكل عام والخلو التام من التهديد والإجبار العقاب والإكراه والاستغلال، والضغوط والترويع.

ب- الحرية وذلك بأن يتوفر للتلاميذ حرية حقيقية في اختيار والاشتراك التطوعي في مختلف الأنشطة.

ج- الاحترام المتبادل بين المعلمين والتلاميذ وقبول الاختلاف في المشاعر والانفعالات وقبول التنوع والاختلاف.

د- المساندة والدعم ومراعاة الفردية ورعاية ودعم التباين في القدرات والخصائص: وذلك بتقدير الاحتياجات الفردية لكل تلميذ وتقديم مختلف أشكال المساندة والدعم.

هـ- بيئة داعمة ومثيرة للذكاء الانفعالى: من خلال تقدير الانفعالات المختلفة ومناقشتها، وأن يكون الذكاء الانفعالى جزء مدمج في المناهج الرسمية وغير الرسمية.

و- بيئة تعلم محددة الأهداف وواضحة المعنى وذات طابع عملي: وذلك بأن تعين كل مواد وأدوات التعلم التلميذ في حل مختلف المشكلات التى يتعرض لها في مختلف مواقف الحياة، وإكسابه المهارات الحياتية المختلفة، وتعليمه مهارات الدخول والاستمرار في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

ز- التعاطف والاهتمام: وذلك بتقبل وفهم كل من المعلم والتلميذ انفعالات الآخرين، والمشاركة الانفعالية بينهم.

ح- إثارة دافعية التعلم: وذلك بأن تدفع مواد وبيئة التعلم التلميذ للشغف والفضول المعرفى والرغبة في المزيد من التعلم.

ط- المرونة: وذلك بإدخال تعديلات تدريجية وبصورة تشاركيه على بيئة التعلم عند الحاجة.

2- على المعلم أن يساعد تلاميذه على :-

أ - تعلم المفردات والعبارات التى يمكن من خلالها تسمية وتصنيف الانفعالات.

ب- الإحساس بأنهم محل رعاية واهتمام وتقدير.

ج- تحديد انفعالاتهم الذاتية وفهمها وإدراك علاقتها بالأحداث والمواقف المثيرة لها.

د- فهم وتقدير انفعالات المعلم.

ويمكن ترجمة هذه الإرشادات بشكل إجرائي في الجدول التالى :-

جدول رقم (3) إجراءات تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال (نقلاً بتصرف عن Hein, 1999).

الإجراءات	الأمثلة
- عبر بشكل صريح عن انفعالاتك بدلاً من طرح الأوامر على التلاميذ	1- فبدلاً من أن تقول للتلميذ لا تفعل كذا، يمكن أن تقول أخشى أن تؤذى نفسك بفعلك.. 2- وبدلاً من أن تقول للتلميذ كف عن كذا...، يمكن أن تقول أخشى أن صوتك ربما يزعج ويشتت انتباه زملائك. 3- لقد ساءني رؤيتك تأخذ الأشياء من زملائك دون استئذان، أخشى أن تفقد صداقاتهم.
- تعلم أن تتحمل مسئولية انفعالاتك الذاتية بدلاً من لوم التلاميذ	كأن تقول أشعر بأني لست على ما يرام اليوم، بدلاً من أن تقول لقد سببتم لى ضيقاً وإزعاجاً.
- اهتم بتسمية انفعالاتك الذاتية بدلاً من الاهتمام المبالغ فيه بتسمية انفعالات التلاميذ	- كأن تقول أشعر بأن الوقت يمر بسرعة، بدلاً من أن تقول للتلميذ يالك من تلميذ بطيء. - وكأن تقول أشعر بالاندهاش لعد عملك للواجب، بدلاً من أن تقول له يالك من تلميذ كسول
- حاول أن تتعرف على مشاعر لتلميذ قبل الحكم على سلوكه	- كأن تقول له أرى أنك متوتر جداً اليوم.
- شجع التعاون التطوعي بدلاً من فرض التعاون بالإكراه	- كأن تقول للتلميذ هلا أسديت إلى معروفاً بخفض صوتك.
- قدم عوناً غير مشروط للتلاميذ في حل صراعاتهم الذاتية	وذلك بتشجيعهم على التحدث عن هذه الصراعات بأمانة ودون خوف، مع تشجيع التشارك في وضع حلول لهذه الصراعات.

– تشجيع التلاميذ على التعبير الحر عن انفعالاتهم باستخدام مفرداتهم اللغوية	وذلك بالاستفسار الدائم عن حالة التلاميذ الانفعالية وتنمية رصيدهم اللغوى ليتمكنوا من التعبير عن انفعالاتهم.

والسؤال ***ما الذي يمكن للمعلم فعله بالتحديد لتنمية الذكاء الانفعالي لدي الأطفال ؟***

تعد الانفعالات مكوناً متضمناً أو مندمجاً في كل فعل أو نشاط يقوم به الأطفال. وكمقدمي رعاية سواء بوعي أو بدون وعي تؤثر طريقة ردود أفعالكم تجاه سلوكيات ومشاعر الأطفال علي المخرجات السلوكية الاجتماعية والانفعالية للأطفال إما بالسلب أو الإيجاب (Raver&Knitzer,2002). ولا تتطلب مساعدة الأطفال علي النمو الانفعالي والاجتماعي بالضرورة إعداد مناهج تعليمية يدور محتواها حول المهارات الاجتماعية والانفعالية هكذا بصورة مباشرة. بل أن يكون الاهتمام بالانفعالات والموضوعات الاجتماعية محل تدعيم في كل مواقف وبرامج تعليم الأطفال، ضع في ذهنك أن كل شيء يحدث في سياق علاقات تفاعل اجتماعي وينتج عن هذه العلاقات انفعالات وأفكار ومعانٍ خاصة(Elicker&Fortner-Wood,1995).

(1) كن علي وعي أو دراية بأسلوبك الانفعالي: Becoming Aware of Emotion Style

يُعد إظهار أو التعبير الانفعالي واحداً من الطرق الفريدة للتعبير عن أنفسنا. ولكننا كمسئولين عن تربية ورعاية الأطفال ربما نشعر بضرورة إخفاء مشاعرنا قدر المستطاع عندما نتعامل مع مطالب الآخرين في مختلف مواقف الحياة اليومية، علماً بأن هذا الشعور خطأ لآن قدرتنا علي اكتشاف وتحديد مشاعرنا الذاتية والتصرف حيالها بصورة مناسبة من أهم مفاتيح تدعيم النمو الاجتماعي والانفعالي لدي الأطفال، ومن المهم جداً بالنسبة لنا أن ندرك بوضوح كيف نقيِّم ونعبّر عن انفعالاتنا وكيف نتصرف بصورة ملائمة اجتماعية. والمعلمون لديهم مستويات مختلفة من التحمل فيما يتعلق بمختلف أنماط الخبرات الانفعالية، وربما يتأثر الأسلوب الانفعالي للشخص بالثقافة التي يعيش في ظلها، وبطبيعة ونوعية الحياة الأسرية، وبالحالة المزاجية التكوينية العامة له، وبنظم المعتقدات الشخصية(Hyson,1994). وربما يفضي وعينا بمستوي الارتياح وبالأسلوب الذي ندير به انفعالاتنا ومشاعرنا إلي إمكانية تحديد أنسب طرق مساعدة الأطفال علي القيام بنفس الفعل.

= نشاط تدريبي: حاول تذكر وتدوين مشاعرك وانفعالاتك في يوم من الأيام وأجب علي الأسئلة التالية:

(أ) ما الظروف التي أثارت هذه الانفعالات والمشاعر لديك؟

(ب)كيف أثرت عليك هذه المشاعر؟ صف ردود أفعالك البدنية، والأفكار التي دارت في ذهنك؟

(ج) كيف أدرت هذه الانفعالات والمشاعر؟ علي سبيل المثال هل حاولت تجاهلها وتنحيتها جانباً؟ هل فعلت شيئاً ما بصورة فورية استجابة لها، إذا نعم فما ذلك الفعل؟

(د) هل عبرت عن مشاعرك وانفعالاتك للآخرين؟ إذا كانت الإجابة بنعم فكيف عبرت عن ذلك؟ ماذا قلت لهم؟ وكيف استجاب الآخرون؟ مع نهاية هذا اليوم وبعد مراجعة الانفعالات التي تعايشت معها خلاله وردود أفعالك حيالها، هل رأيت أي أنماط أو اكتسبت أي استبصارات جديدة تتعلق بأسلوب تعبيرك عن الانفعالات والمشاعر الذاتية؟ علي سبيل المثال إذا كانت انفعالاتك متشابهة (الغضب أو الإحباط مثلاً) ماذا يعني ذلك بالنسبة لك والأطفال الذين ترعاهم وتتفاعل معهم؟ ماذا يحدث لو عانيت أو عايشت انفعالات متنوعة و لم تعبر عنها للآخرين بصورة مناسبة؟ ماذا لو لم تكن علي دراية أو وعي بأي مشاعر أو انفعالات خلال ذلك اليوم؟. اعلم أنه لا يوجد إجابات صحيحة وأخري خاطئة لهذه الأسئلة، لكن هذا التدريب يساعدك علي أن تكون أكثر ألفة بمستوي أو أسلوبك الانفعالي وكيف يؤثر هذا الأسلوب عليك وعلي الآخرين من حولك (زملاء العمل، الأطفال الذين ترعاهم وتتفاعل معهم، والأسرة).وربما يحتاج المرء لممارسة هذا التدريب لأيام كثيرة ليتمكن من تفهم أسلوبه الانفعالي.وكما سبق القول لا يمكن فصل أو عزل الانفعالات عن أنشطة الحياة اليومية. وكون المرء علي دراية أو وعي بكيف يعايش ويعبر عن الانفعالات خطوة أساسية في مسار انتظام وسلامة تفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين. ولا شك أن علاقات التفاعل الاجتماعي الإيجابية بين الأطفال والكبار المحيطين بهم خاصة الآباء والمعلمين الضمانة الأساسية لتدعيم النمو الاجتماعي والانفعالي لهؤلاء الأطفال.

(2) تنمية علاقات تفاعل اجتماعي إيجابي مع الأطفال:

تعد قدرتك علي التفاعل مع وتقبل الطفل كفرد متغيراً مهماً آخرً في مساعدة الأطفال علي النمو الانفعالي الاجتماعي السوي. وإظهار الاهتمام بالطفل وتقبله كما هو مطلباً أساسياً لبناء علاقات تفاعل اجتماعي تؤهل الأطفال للتعلم(Elias et al.,1997) فمع إظهار الاهتمام والتقبل والصراحة والاستجابة لاحتياجات صغار الأطفال نوفر بيئة تعلم آمنة دافعة للمزيد من التعلم.وعلينا أن نجعل إقامة علاقات تفاعل سوي مع الأطفال أولوية وذلك بتقبل مشاعر وانفعالات الأطفال والاستجابة لاحتياجاتهم خاصة حاجتهم للمعرفة، الانتماء، والراحة وبمساعدة الأطفال علي تسمية انفعالاتهم والتعبير عنها بصراحة وبطريقة مناسبة اجتماعية. وخلال أنشطة وروتين الحياة اليومية يوماً إثر يوم يلاحظ الأطفال ويتذكرون ويتعلمون من ردود الأفعال الانفعالية للآباء والكبار المحيطين بهم.وتتيح هذه الأنشطة وذاك الروتين فرصاً كثيرة جداً لنمذجة الانفعالات بصورة طبيعية. وعلينا أن لا نمل من القيام بهذه النمذجة لان ليس كل التعلم سهلاً أو ممتعاً(Hyson,1994). فقيام الآباء والكبار بنمذجة كيفية ضبط وإدارة الانفعالات السلبية والمواقف الاجتماعية طريقة مهمة جداً لمساعدة الأطفال علي التعلم. وتذكر أنه مهما كانت المصاعب فالأشياء والأفعال الصغيرة التي تحدث بصورة متواترة يوماً بعد يومٍ ذات تأثير تراكمي بعيد المدي علي النمو النفسي للأطفال فكل يوم نخبر أطفالنا عبر مئات التفاعلات الاجتماعية إذا ما كان هؤلاء الأطفال مرغوب فيهم، لهم مكانة وتقديراً في حياتنا أو العكس. حاول أن تسترجع بعض من التفاعلات الاجتماعية السابقة مع الأطفال وفكر فيما قلته أو فعلته معهم؟ ومن وجهة نظرك ما الرسالة التي تنقلها مثل هذه الأفعال والأقوال إلي الأطفال؟ إذا سكب طفلك الذي يبلغ من العمر أربع سنوات، هل تنهره وتنعته بأوصاف مثل الغبي، المهمل،00000000؟ (Warren,1997).

= نشاط تدريبي: لنفترض أنك علي دراية بأسلوب تفاعلك الاجتماعي مع الأطفال في المواقف الاجتماعية كم من السلوكيات الاجتماعية والانفعالية التالية تظهرها لهؤلاء الأطفال كل يوم؟ هل:

(أ) تلقي التحية علي الأطفال عند قدومهم وتنادي عليهم بأسمائهم؟

(ب) تقيم تواصل بصري مع الأطفال حال التحدث معهم؟

(ج) تظهر الاحترام، التقبل، التقدير، والتواد لكل الأطفال الذين ترعاهم؟

(د) تتعامل مع الأطفال بنبرة صوت دالة علي الاحترام؟

(هـ) تتقبل ارتكاب الأطفال لأخطاء وحوادث دون اللجوء إلي أساليب القسوة والعنف في المعاملة؟

(و) تتشارك مع الأطفال في اللعب عندما يكون ذلك مناسباً؟

(ز) تنصت إلي الأطفال باهتمام؟

(ح) تظهر التعاطف والتقبل لانفعالات الأطفال؟

(ط) تساعد الأطفال علي إدراك، التعبير، وإدارة انفعالاتهم بصراحة وبصورة مناسبة اجتماعياً؟

(ك) تساعد الأطفال علي التفكير المستقل ومشاركة الآخرين الأفكار والمشاعر والانفعالات؟

(ل) تتجنب إصدار الأحكام السلبية علي الأطفال؟

(م) تحترم احتياجات الأطفال وشخصياتهم وخصائصهم المتباينة؟

(ن) تزود الأطفال بفرص اختيار من البدائل المختلفة؟

(ش) تتيح فرص للأطفال لحل المشكلات بمفردهم ومساعدتهم فقط عند الحاجة؟

(ر) تتواصل مع آباء وأسر الأطفال الذين تتولى تربيتهم ورعايتهم؟

(المصدر بتصرف من Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning,1998).

ومن المهم أن نكون علي وعي أو دراية بالسلوكيات والمواقف التي تدعم النمو الاجتماعي والانفعالي. فعن طريق الاندماج الهادف في تدعيم هذه السلوكيات يمكن أن نزيد من فرص الارتقاء النفسي السوي للأطفال.

(3) كيف تكون نموذجاً سلوكياً إيجابياً للأطفال؟

هل قلت يوماً ما لطفلك شيئاً تعلم أنه كان يتعين عليك أن لا تقوله له؟ هل سمعت طفلك يردد الألفاظ التي سمعها منك وكنت تود أن لا يرددها؟ يفهم كل شخص يقضي وقتاً في التعامل مع الأطفال أن الأطفال ملاحظون فعالون منذ سن مبكر. فالأطفال يراقبون بدقة كل ما يفعله المحيطون بهم بل يميلون إلي تقليد السلوكيات التي يشاهدونها بانتظام. ويمكن أن يكون ذلك أمراً حسناً إذا كانت الكلمات التي يسمعونها والأفعال التي يرونها إيجابية. ويحتاج الأطفال في كل الأعمار نماذج دور إيجابية يتعلمون منها ويقلدونها وقد يتوحدون معها.وفي الواقع يبحث الأطفال عن نماذج الدور من المحيطين بهم. ويعد الآباء والأقران، وأعضاء الأسرة الممتدة، وأبطال الرياضة، ونجوم الإعلام نماذج دور يتأثر بها الأطفال منذ مرحلة عمريه مبكرة.ويشغل الآباء ومقدمي الرعاية الأساسيين نماذج الأدوار هذه في المرحلة العمريه المبكرة من حياة الأطفال. ومع تقدم الأطفال في العمر ربما يبحثون عن نماذج دور في جماعة الأقران ونجوم الإعلام.وبغض النظر عن العمر يحتاج الأطفال إلي نماذج دور إيجابية يتعلمون منها ويرتدون إليها طلباً للنصح والتوجيه.ونحن كآباء ومعلمون نحتل موقعاً فريداً يمكننا من التأثير علي سلوك الأطفال بطرق سوية. وفيما يلي مجموعة من الإرشادات التي قد تجعلنا نماذج سلوكية إيجابية فعالة. (Green,2004) .

(أ) تجنب التعامل مع الأطفال وفق مبدأ أفعل ما آمرك به، نفذ ما أقول وليس ما أفعل:

علم أن الأطفال قادرون علي اكتشاف التناقض في سلوك الكبار.فعندما تقول شيئاً وتفعل العكس فأنت تؤسس نمطاً سلبياً يؤدي إلي إرباك الأطفال. فلا تتعجب إذا نهج الأطفال نفس نهجك. فإذا أخبرت أطفالك أنه من المهم ترتيب وتنظيف المكان بعد اللعب كن متأكداً أنك تقوم بنفس الفعل حال قيامك بعمل مماثل. فقيادة الأطفال عن طريق الأفعال أكثر فعالية من قيادتهم علي مستوي الكلمات حيث أن الأفعال أعلي صوتاً دائماً من الأقوال.

(ب) كن أميناً مع الأطفال:

إذا ارتكبت خطأ اعترف به. علي سبيل المثال إذا سمعت الطفل يردد كلمات غير لائقة سبق أن تفوهت بها أمام الطفل، اشرح للطفل أنك كنت مخطئ في استخدام هذه اللغة وأنك لن تكرر هذا الخطأ مرة ثانياً وأنك تتوقع أن يفعل الطفل نفس الفعل.علينا أن ندع الأطفال يعرفون أن كل شخص يخطئ حتي الكبار ولكن من المهم جداً أن نحاول ونتجنب تكرار نفس الأخطاء.

(ج) أظهر احتراما للآخرين:

إذا أردت أن يحترمك الأطفال عليك أن تحترمهم أولاً وأن تحترم الآخرين في نفس الوقت. هل أنت مهذباً؟ هل تحترم مشاعر وأفكار الأطفال الذين ترعاهم وتربيهم؟ هل تحترم الانتماء إلي الآخرين؟ فقد يأخذ الأطفال وقتاً طويلاً في تفهم ما يعنيه مصطلح الاحترام بالكلمات ولكنهم يدركونه عندما يرونه بالأفعال.

(د) فكر في الخصائص الإيجابية التي تود أن يكتسبها الأطفال وتأكد من أنك تجسد هذه الخصائص سلوكياً أمامهم:

إذا أردت أن يستمع الأطفال إليك استمع أنت إليهم أولاً. إذا أردت أن يحترمك الأطفال عليك أنت أولاً أن تحترمهم. إذا أردت أن يتناول الأطفال الطعام بصورة صحيحة تناول أنت أولاً أمامهم الطعام بصورة صحيحة.إذا أردت أن يكون الأطفال نشطاء بدنياً كن أنت أولاً نشيطاً بدنياً. إذا أردت أن يهتم الأطفال بالكتب والقراءة أظهر لهم المتعة التي يتحصل عليها الإنسان من القراءة.

ولكي يقوم المعلم بمثل هذه الأدوار لابد وأن يتوافر فيه خصائص معينة أهمها تمتعه بقدر مرتفع من الذكاء الانفعالى ليتمكن من تهيئة بيئة تعلم صفى داعمة ومرقية للذكاء الانفعالى لدى التلاميذ، وأهم متغيرات الذكاء الانفعالى ذات التأثير على أداء المعلم تتمثل في مدى قدرته في إدارة والتعامل مع انفعالاته الذاتية خاصة الانفعالات السلبية منها، فالمعلم الفعال والناجح هو القادر على إدارة وضبط انفعالاته السلبية بطريقة سوية وواقعية، ويمكن أن تلخص دور المعلم في هذا الإطار على النحو التالى:-

1- ضبط وإدارة انفعالاتك الذاتية : - وذلك من خلال :

أ- حدد انفعالاتك الخاصة: عن طريق :-

أسأل نفسك : كيف أشعر ؟

* أجب باستخدام كلمات تبدأ ب: أن أشعر بـــ.......

* اهتم بتسمية انفعالاتك الذاتية وليس انفعالات التلميذ أو الموقف.

ب- تحمل أنت وحدك مسئولية انفعالاتك:

* لا توجه لوماً للأطفال بسبب انفعالاتك.

* حاول أن تبحث عن أسباب داخلية لانفعالاتك.

* تذكر أنه توجد مساحة بين المثير والاستجابة، وتكمن قوتك في استغلال هذه المساحة لتحدد ردود أفعالك.

2- استخدم الوعي الذاتي لتتعلم الكثير عن شخصيتك :

* أعلم أن انفعالاتك السلبية تكشف عن حاجاتك الانفعالية.

* ولكن تذكر أنك موكول إليك إشباع حاجات التلاميذ، فلا تتوقع أو توظف التلاميذ لإشباع حاجاتك.

3- أعمل جهد طاقتك لتزيد من مساحة التقبل من كل التلاميذ:

* ولاحظ أنه عندما تشعر بأنك على ما يرام فاعلم أنك : أكثر تقبلاً، وأكثر استحساناً، وأكثر أمناً، وأكثر هدوءاً، مما يـــؤدى في النهاية إلى تقدير ذات سوى.

المراجـــع

أولاً المرجع العربية

****

(1) الجمعية البريطانية لعلم النفس (2003) . المدرسون يفضلون التلاميذ الثرثارون . منشورة على صفحة ppcarabic.com ليـــوم 26-8-2003 .

(2) السيد سلامه الخمسي (1999): من يعلم الطفل الموهـــوب، *مجلة كلية التربية بدمياط*، جامعة المنصورة، العدد (32) الجزء الأول، يوليو 1999، (ص ص 3-5).

(3) سهير كامل أحمد (1998). سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة. مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية ج.م.ع.

(4) جوزيف ووكر ، كولين أورورك ، وبيجى جين (2003) . الطلاب الموهوبون . في رونالد كولاروسو ، وكولين أورورك (محـــرران) تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة ، كتاب لكل المعلمين ، الفصل الحادي عشر ، (ص ص 177-210) . ترجمة ، أحمد الشامي وآخرون ، مراجعة الترجمة محمد عناني . مركز الأهـــرام للترجمـــة والنشر .

(5) شاكر عطية قنديل (1998) سيكولوجية الطفل المبتكر، ومتطلباته الإرشادية، لإصدارات المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي – جامعة عين شمس، "الإرشاد النفسي والتنمية البشرية" المنعقد في الفتـــرة مـــن 1 إلى 3 ديـــسمبر 1998، المجلد الثاني، (ص ص 925 – 950).

(6) فاروق الروسان (1996) . سيكولوجية الأطفال غير العاديين : مقدمة في التربية الخاصة . الطبعة الثانية ، دار الفكر للطباعة والنـــشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

(7) عبد الجليل، إبراهيم عبد الحسن الكناني(1995). تقويم الخلفية الأسرية والخصائص النفسية والتحصيل الدراسي للطلبة المـــسرعين في العراق. *المجلة العربية للتربية*،المجلد الخامس عشر، العدد الثاني (شعبان 1416 هـــ/ديسمبر 1995 م) ص ص (55- 76) .المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

(8) عبد الستار إبراهيم (2002) . الحكمة الضائعة ، الإبداع والاضطراب النفسي والمجتمع . علم المعرفة ، العدد 280 أبريل 2002 ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت .

(9) محمد عبد الله البيلى ، جميل محمود الصمادى ، أحمد سعد جلال (1996) . الصورة الإماراتية من مقياس الكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية ، الخصائص السيكومترية والمعايير. *دراسات نفسية* ، المجلد السادس ، العـــدد الرابع ، أكتوبر 1996 ، ص ص (475-507) رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية .

(10) نهى يوسف اللحامى (1998) ديناميات شخصية الطفل الموهوب، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس ، المجلد(22) الجـــزء (3)، (ص ص 87 – 121) الناشر: مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

(11) هوا رد جارد نر: رعاية التباين في الذكاء بتقديم التعليمي المناسب لكل شخص، ما يترتب على تصور جديد للذكاء البشرى، ترجمة: محمد العقدة، مجلة *مستقبليات*، المجلد (27)، العدد 3، سبتمبر 1997، (ص ص 385 – 405).

ثانياً المراجع الأجنبية

****

1) Abraham,R.(2000).The Role of Job Control as a Mediator of Emotion Dissonance and Emotional Intelligence. Journal of Applied Interdisciplinary Psychology, Vol.134, Issue 2, PP. 169-189.
2) Arieti, S. (1976). Creativity: The Magic Synthesis. New York: Basic Books.
3) Bar-on, R. (1988). The development of an operational concept of psychological well – being. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, south Africa.
4) Bar-on, R. (1997). The emotional quotient inventory (EQ-I): technical manual. Toronto, Canada: multi- health systems.
5) Bar-on, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory in R. Bar-on & J.D.A parker (eds.), handbook of emotional intelligence, san Francisco. Jossy – Bass.
6) Baum, S. (1990) gifted but learning disabled: Apuzzling paradox. Eric clearinghouse on disabilities and gifted education. Available at: http:// www.kidsourcs.com / kidsourcs/ content / gifted- learning- disabled.htm# gredits.
7) Brown, A, L., & Delocge, J.S.(1978). Skills, plans and self-regulation. In R.S. siegler (ED.) children's thinking: what develops? Pp. 3-35. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
8) Calsted, J.W. (1994), some of my best friends are books: Guiding gifted readers. Dayton, OH: Ohio psychology press.
9) Clark, B. (1992). Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school, (4th ed.). New York: Macmillan.
10) Denton, C., & Postwaithe, K. (1985). Able children identifying them in classroom. Philadelphia, PA: infer – nelson.
11) Elias, M J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S.,Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R.
12) Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
13) Elicker, J., & Fortner-Wood, C. (1995). "Adult-child relationships in early childhood programs." *Young Children*, November 1995, 69-78.
14) Freeman, I. (1983). Emotional problems of the gifted child. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 24(3), 481-485.
15) Freeman, J. (1998). Creativity for emotional intelligence: Ideas and activities, Available at: http:// www.kidsourcs.com / kid sources/ content / creativity.eq. Html# credits.
16) Freedman, J. (1999). Emotional intelligence: why you should care, what it is, and how you can build more! Available at: http:// www.kidsourcs.com / kidsourcs/ content4 / emot.intel. Html credits.
17) Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of Multiple Intelligences. New York: basic books.
18) Cassandra Ma (1999). Understanding the tension between the cognitive and the emotional development of gifted children. the family Institutes North Western University press.
19) Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning,(1998). *Inventory of Practices for Promoting* Children's *Social and Emotional Competence.* University of Illinois at Urbana-Champaign.
20) Goleman, R. (1987). Cognitive development, Annual review of psychology, 29, 297-332.
21) Gentner, D. (1977). Children's performance on spatial analogies task. Child development 48, 1034-1039.
22) ladsworthy, R. (2000). Designing instruction for emotional intelligence. Educational Technology, vol 40, #5, p. 43.
23) Goleman, D. (1998 b) what makes a leader? Harvard business review, November – December.
24) Goleman, D. (2000) An EI-based Theory of Performance, Available at: http:// www. Eiconsortium.org/research/ li-theory-performance.htm

25) Green,S.(2004). Being a Positive Role Model for Children. {http://www.nichd.nih.gopublications/ pubs/parenting/modeling.cfm}
26) Hein, S. (1999). EQ in education. Available at: http:// eqi. Org
27) Hein, S.(2003) definition and history of emotional intelligence Available at: http:// eqi. Org/ index.htm
28) Heller, K.A.,& Feldhusen, J, F. (1985). Identifying and nurturing the gifted: An Interactional perspective. Lewiston, NY Hans Huber.
29) Hutchins, T.A., Hamilton, S.E., Town, P.A., Gaddis, L.R., & Presley, R. (1988). The stability of IQ in the preschool population: a review, (unpublished manuscript.)
30) Hyson,M, C. (1994). *Emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum* .New York: Teacher's College, Columbia University.
31) Kleine, P.A., & Weeb, J.T. (1992). Community links as resources. In challenge in gifted education: developing potential and investing in knowledge for the 21st century (pp. 63-72) Columbus, OH: Ohio department of education.
32) Maccoby, E.E., & Jacklin, C.N. (1974). The psychology of sex differences, Stanford, CA: Stanford university press.
33) Maier, M.d.(1999). Move over Technology to make room for Emotion.TME Journal, Vol19,Issue7, PP.34-36.
34) Marland, S. (1972). Education of the gifted and talented report to congress of the United States by the commissioner of education, Washington, DC: u.s. office of education.
35) Martin, D. (1986). Is my child gifted? :A guide for caring parents. Springfield, IL: Thomas.
36) Mayer, D.J, Salovey, P, & Caruse, D. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. Intelligence, 27 (4), 267 – 298.
37) Mayer, J.D. & Salovey, P.(1993) the intelligence of emotional intelligence. Intelligence, 17, 433-442.
38) McCrance, R.R. (2000). Emotional intelligence from the perspective of the five – factor model of personality, in R. Bar-on & J.D. parker, (Eds.) handbook of emotional intelligence, san Francisco. Jossy – Bass.
39) Morelock. M. (1992). Giftedness: The View From Within. Understanding Our Gifted 4(3) (1) 11-15.
40) Morreole, C. (1999). Stimulating creativity in the home, New York: bantam books.
41) Novick, R. (2002). Learning to read the heart: Nurturing emotional literacy. Young Children, May 2002, 84-89.
42) Payne, W.L. (1983).A Study of emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-regulation; Relating to fear, Pain and Desire. Dissertation abstracts international, 47, (01), p 203 A
43) Plybon,D.,L.,(2003). Supporting children's Social and Emotional Growth. Family Child Care, Vol,12. No,3.PP. 1-4
44) Raver, C, C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. Social Policy Report, Volume XVI, Number 3. Ann Arbor: Society for Research in Child Development.
45) Raver, C, & Knitzer, J. (2002). Promoting the Emotional Well-Being of Children and Families Policy Paper No. 3: Ready to Enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year old children. New York: National Center for Children in Poverty.
46) Renzulli, J.S. (1979). What makes giftedness? Reexamining a definition. Phi delta kappa, 60. 180-184.
47) Reed W.M.A.,&Clarke,R.d.(2000). Put Some Feeling into It. Black Enterprise, Vol.30, Issue 10, P.68.
48) Roedell, W.C. (1984). Vulnerabilities of Highly Gifted Children. Roeper Review 6 (3) 127-130.
49) Salovey, P. & Mayer, D.J. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211.

50) Salovey, P. & Sluyter. D. (Eds.) (2000). Emotional development and emotional intelligence: educational implications. New York: basic.
51) Silverman, L.K., (1993). Counseling the gifted and talented. Denuer love publishing.
52) Seagoe, M. (1974). Some learning characteristics of gifted children, in R. Martinson, (Ed.), the identification of the gifted and talented Ventura, CA: office of the Ventura country superintendent of schools.
53) Shonkoff, J. & Phillips, D. (eds.) (2000) From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development. Washington, DC: National Academy Press
54) Smutny (1998). Recognizing and honoring the sensitivities of gifted Children. Communicator, CAG. 29 (3) 10-11.
55) Sword, L. (2003). Understanding The Emotional, Intellectual and Social Uniqueness Of Growing Up Gifted. Available at http://www.nswagtc.org/inf/articles/index.html
56) (56)Sternberg, R.s., & Davidson, J. (Eds)(1986) conceptions of giftedness. New York: Cambridge university press.
57) Tannenbaum, A,J., (1983). Gifted children: psychological and educational perspectives, New York: Macmillan.
58) Terman, L.M. (1925). Genetic studies of genius: vol. I, mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: Stanford university press.
59) Terman, L.M., & Oden, M.H. (1947). Genetic studies of genius: vol. IV, the gifted child grows up: twenty – five years, follow – up of a superior group. Stanford, CA: Stanford university press.
60) Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. Harper's magazine, 140., 227-235.
61) Torrance, F. P., & caropreso, E.J (1986) assessment of preschool giftedness: intelligence and creativity. Available at: http://search. Cas.psu.edu/pde/.
62) Tuttle, F.B., & Beaker, L.A. (1980). Characteristic and identification of gifted and talented students. Washington, DC: national educational association.
63) Warren, R M. (1997). Caring: Supporting Children's Growth. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
64) Webb, J. T(2000) Mis – diagnosis and dual diagnosis of gifted children. In M. Neihart, chair, symposium on "cutting edge minds – what ii means to be exceptional" paper presented at the American psychological association, annual convention, Washington, DC, gifted psychology press, Inc, http:// www. Giftedbooks. Com/
65) Webb, J.T, & Latimer, D. (1993). ADHD and children who gifted. Eric clearinghouse on disabilities and gifted education. Available at: http:// www.kidsourcs.com / kidsourcs/ content / adhd and – gifted. htm.
66) Webb, J.T, (1993). Nurturing social – emotional development of gifted children. In K.A. Heller, F.J. monks, A.H. passow (Eds.), international handbook of research and development of giftedness and talent. (pp. 383 – 407) Austin, TX: pro-ed.
67) Webb, J.T., Meckstroth, E.A., & Tolan, S.S (1982). Guiding the gifted child: a practical source for parents and teachers. Scottsdale, AZ: gifted psychology press (formerly Ohio psychology press).
68) Willard – Holt, C. (2000). Dual Exceptionalities. Eric clearinghouse on disabilities and gifted education. Available at: http:// www.kidsourcs.com / education/ dual. Exception. Html.
69) Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness American psychologist. (55, No.7), 159-169.
70) Ysseldyke, J.E & Algozzine, B. (1995) special education apractical approach for teachers (3rd Ed.) Houghton Mifflin company, U.S.A.
71) Zeanah, C., Boris, N., Bakshi, S. & Lieberman, A.. (2000). Attachment disorders of infancy. In World Association of Infant Mental Health Handbook of Infant Mental Health, Vol. 4, Infant mental health in groups at high risk. Osofsky, J. & Fitzgerald, H. (eds) (2000). NY: John Wiley & Sons, Inc.

إعداد
الأستاذ الدكتور / محمود فتحي عكاشة .
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي / كلية التربية جامعة الإسكندرية فرع دمنهور.
(المراسلة: جمهورية مصر العربية، محافظة البحيرة، مدينة دمنهور، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي)
صندوق بريد 22514
هاتفياً منزل: 0453318021
فاكس: 0453320268